

e-Eccleston

Estudios sobre el nivel inicial

Año 1. Número 2. Invierno, 2005.

La diversidad en el aula de la posmodernidad



Dossier:

¿Iguales pero diferentes?

En este artículo abordamos el tema de la diversidad desde una perspectiva de la enseñanza. Nos preguntamos acerca de la necesidad de reconocer las distintas diversidades que encontramos en nuestras aulas y algunas estrategias para abordarlas.

Anijovich, Rebeca, Malbergier, Mirta y Sigal, Celia

“Mezclar la hacienda?: Diversidad en las salas de jardín”

La intención de este artículo es ofrecer una mirada al jardín de infantes desde la perspectiva de **la diversidad**, que está presente y atraviesa todas las prácticas institucionales y la vida escolar misma.

Específicamente lo que interesa es buscar, y reflexionar qué ocurre en nuestras salas de **jardín de infantes**, con respecto a los distintos tipos de diversidad: étnicas, lingüísticas, culturales, religiosas, sociales, de género, económicas, etc. y con mayor profundidad indagar la presencia o ausencia de esta mirada **multicultural en los libros** dedicados a la primera infancia tanto en nuestras instituciones como en diversas librerías comerciales.

Tomar en cuenta esta perspectiva nos permite pensar en la igualdad y discriminación de oportunidades en función de las distintas procedencias culturales que de manera invisible transcurren en nuestras instituciones para la primera infancia y que están presentes en los textos infantiles.

Creemos que los avances que se hagan en este sentido pueden impactar, como posibilidad de cambio, en las prácticas escolares cotidianas que tienen lugar en los parvularios como así también en la formación docente para dicho nivel.

Fernanda Ramírez y Cecilia Román

Experiencias:

"Contrastes de movimiento con música de violín". Actividades realizadas en una sala de tres años desde los aportes de la Música y la Expresión Corporal.

Virginia Anguiano y Jesica Malale

La segregación como consecuencia de los errores en el diagnóstico y en las estrategias.

Alicia Dellepiane

Indice

Editorial

Adriana Andersson

Página 4

Un postítulo en jardín maternal en la Ciudad de Buenos Aires:
motivos y sentidos.

Graciela Morgade

Página 5

Dossier:

¿Iguales pero diferentes?.

Rebeca Anijovich, Mirta Malbergier y Celia Sigal.

Página 17

Resumen

En este artículo abordamos el tema de la diversidad desde una perspectiva de la enseñanza. Nos preguntamos acerca de la necesidad de reconocer las distintas diversidades que encontramos en nuestras aulas y algunas estrategias para abordarlas.

¿Mezclar la hacienda? Diversidad en las salas de jardín.

Fernanda Ramírez y Cecilia Román

Página 29

Resumen

La intención de este artículo es ofrecer una mirada al jardín de infantes desde la perspectiva de **la diversidad**, que está presente y atraviesa todas las prácticas institucionales y la vida escolar misma.

Específicamente lo que interesa es buscar, y reflexionar qué ocurre en nuestras salas de **jardín de infantes**, con respecto a los distintos tipos de diversidad: étnicas, lingüísticas, culturales, religiosas, sociales, de género, económicas, etc. y con mayor profundidad indagar la presencia o ausencia de esta mirada **multicultural en los libros** dedicados a la primera infancia tanto en nuestras instituciones como en diversas librerías comerciales.

Tomar en cuenta esta perspectiva nos permite pensar en la igualdad y discriminación de oportunidades en función de las distintas procedencias culturales que de manera invisible transcurren en nuestras instituciones para la primera infancia y que están presentes en los textos infantiles.

Creemos que los avances que se hagan en este sentido pueden impactar, como posibilidad de cambio, en las prácticas escolares cotidianas que tienen lugar en los parvularios como así también en la formación docente para dicho nivel.

Experiencias:

“Contrastes de movimiento con música de violín”. Actividades realizadas en una sala de tres años desde los aportes de la Música y la Expresión Corporal.

Virginia Anguiano y Jesica Malale

Página 37

La segregación como consecuencia de los errores en el diagnóstico y en las estrategias.

Alicia Dellepiane

Página 45

Recomendaciones para ampliar la temática

Videos sobre diversidad

Sitios en Internet sobre diversidad

Bibliografía general sobre diversidad

Ruth Harf

Página 55

Bibliografía de los autores

Página 60

Convocatoria a próximos artículos

Página 67

Orientaciones a los autores

Página 68

EDITORIAL

e-Eccleston ha dedicado su segundo número a la temática de la diversidad en el aula para escuchar voces diferentes sobre sus desafíos- ella es siempre más diversa de lo imaginable- y para que los lectores identifiquen modos diferentes de trabajarlos.

La diversidad de la población docente y de los alumnos y la complejidad del actual contexto socio-cultural y económico-político nos pone en contacto con una gran heterogeneidad cuyas características son tan distintas, que en ocasiones se traducen en problemas, de ahí que no haya una única respuesta para ellos.

De acuerdo con algunos autores, se puede tratar el tema considerando a la escuela en y para la diversidad, pero su abordaje en el aula va más allá de trabajar la relación nosotros-otros para la igualdad de oportunidades, en espacios escolares multiculturales.

Conocer al otro no es suficiente ni tampoco comprenderlo, comunicarse y compartir con él.

Atender y respetar la variedad de identidades personales constituye una práctica necesaria que requiere una renovación en los enfoques de la enseñanza, para posibilitar una educación intercultural y la construcción de una concepción abierta de la cultura en la que se incluyan la diversidad y la multiplicidad.

No obstante que este tema ha sido y es motivo de investigación y de numerosas producciones escritas, que existen redes solidarias y comunitarias en relación con ello y que muchas escuelas intentan abandonar el paradigma homogeneizador para dar respuesta a las necesidades del momento actual sin mucho éxito, en el ámbito escolar la situación se complejiza día a día y el contexto socio-histórico sin duda no contribuye demasiado a paliar el problema.

Es necesario, entonces, reconocer que continúa siendo difícil aceptar al otro como diferente, a cada sujeto en su singularidad.

En razón de todo lo expresado es que los artículos y las experiencias que aquí se publican, no sólo presentan un abanico de miradas, abordajes disciplinares y registros, sino que ayudan a re-pensar el espacio del aula como un verdadero espacio multicultural. También a seguir reflexionando, revisando conceptualizaciones y categorías e invitando a compartir propuestas, inquietudes y experiencias que contribuyan al logro de actitudes constructivas en relación a esta problemática.

Prof. Adriana V. Andersson
Rectora

Un postítulo en jardín maternal en la Ciudad de Buenos Aires: motivos y sentidos

Mg. Graciela Morgade

Esta exposición inaugural propone algunas reflexiones desde dos puntos de vista: por una parte, desde los aportes que la perspectiva de género y los análisis que las investigaciones han producido el campo de las relaciones de género y la educación inicial y, por otra parte, desde la perspectiva del desarrollo de la educación superior en la Ciudad y en particular de la formación docente.

La pregunta ordenadora de las ideas que se presentan es la siguiente: ¿por qué un postítulo en jardín maternal en el Instituto Sara C. de Eccleston de la Ciudad de Buenos Aires?, y será abordada a través de un orden más bien clásico: motivos sociales, motivos políticos, motivos culturales, motivos pedagógicos, motivos institucionales. Y, como síntesis, motivos éticos. Hablamos de "motivos" y no de "causas" con la intención de nombrar la voluntad y la acción consciente de los actores sociales que están por detrás de un proyecto institucional de esta índole.

Los motivos sociales y políticos se vinculan con la necesidad de fortalecer al jardín maternal como respuesta social de cuidado y formación para la primera infancia. Atender a la primera infancia en instituciones educativas implica, como todas y todos sabemos, contar con espacios adecuados en higiene y seguridad y ofrecer una tarea formativa, estimulante y rica. Atender a la primera infancia se vincula también, en la actualidad, con la necesidad de brindar un ámbito de inclusión social y de contención en medio de una "crisis" en la que los salarios no alcanzan, se multiplican las horas de trabajo o las horas de buscarlo y se reducen las posibilidades de atender a niños y niñas.

Sin embargo, creo que, más profundamente, se trata también de la transformación del papel de las mujeres en la vida económica, y no como producto de un complemento o directamente una sustitución del rol masculino, sino como efecto de una lucha por un reparto más equitativo del poder en el mundo público y en el mundo privado.

El jardín maternal ya no resulta entonces solamente un "recurso" coyuntural para un momento crítico sino también una respuesta institucional frente al derecho reivindicado por el movimiento de mujeres. Por ello, es fundamental plantear las preguntas que los estudios de género dirigen sobre el mismo concepto de "maternal". Si "maternal" se refiere a "función materna" u aún a "maternaje", lo cual en parte parece cierto, es relevante discutir si es el nombre más adecuado para el servicio. Pero si maternal refiere a la "mujer madre", en ese sentido, resulta francamente objetable.

Es sabido e indudable que la idea de "jardín maternal" es ampliamente superadora de la idea de "guardería infantil". No obstante, las connotaciones referidas a "la madre" que el nombre contiene remiten a algunos contenidos estereotipados sobre la construcción social de la femineidad. Y el espacio académico que inaugura el postítulo es el más apropiado para analizar el sexismo que puede estar implícito en la naturalización encerrada en algunas palabras de uso corriente en la profesión docente.

La psicoanalista francesa y feminista Elizabeth Badinter (1990) en su libro "Existe el amor materno?"¹ presenta una interesante síntesis de la investigación respecto de la construcción social de la maternidad. Badinter revisó las prácticas de crianza en las ciudades francesas y europeas durante los siglos XVI a XVIII periodo en el cual se extendió la costumbre de enviar a los recién nacidos al campo para ser criados por nodrizas. Las madres se separaban de sus hijos a los pocos días de nacidos y volvían a retomarlos cuando tenían cinco o más años. Las tareas maternas se contradecían con los deberes

sociales de la aristócrata, los conyugales de la burguesa (que debía compartir las tareas del esposo), y los laborales de la criada y la obrera, (que no podían criar hijos y atender a su trabajo al mismo tiempo). Sin embargo, era de conocimiento público que más del 50% de los niños entregados a amas de leche fallecían debido a la sobrecarga y negligencia de las madres "alquiladas" y las pobres condiciones de vida del campo.

Badinter se pregunta ¿Por qué estas madres aceptaban separarse de sus hijos al nacer y los entregaban a una muerte casi segura?. Si durante más de dos siglos la gran mayoría de las mujeres urbanas de todas las clases sociales respondieron a la maternidad de una manera que contradice frontalmente nuestra definición de instinto, quizá deberíamos preguntarnos ¿Es el instinto maternal tan seguro, tan eficiente, tan universal y tan definitivo?

De hecho los trabajos etnográficos muestran que la maternidad varía enormemente según el tiempo y la cultura. Así por ejemplo, en las obras literarias del Siglo de Oro la figura de la madre no existe de una manera diferenciada. De hecho la mujer aparece sólo en dos dimensiones: como la dama noble (ocasionalmente una monja), tremendamente idealizada y distante que generalmente era objeto de un amor platónico, y la mujer común, destinada a satisfacer los deseos físicos del hombre. De este modo, la enorme valoración de la figura materna que caracteriza a las sociedades modernas en general, y las latinoamericanas en particular sería un producto histórico.

A partir del siglo XVII las mujeres fueron abandonando la practica de entregar a los hijos a nodrizas debido a las fuertes presiones que los teóricos y reformadores de la modernidad ejercieron sobre ellas. Por entonces la naturaleza femenina se redefine y la nueva representación de la mujer normal implica todas las características de la buena madre dedicada a su hogar y a criar hijos en un ambiente de amor y libertad. Sin embargo ello implicaba una total devoción y dedicación a los hijos y, por lo tanto que abandonara las

¹ Badinter, Elizabeth(1990)Existe el amor materno?Barcelona:Ed, Gedisa

actividades productivas, políticas y sociales que hasta entonces formaron parte de los deberes femeninos. La madre perfecta era también la esposa que cumplía con ofrecer al varón un hogar armonioso para que este pudiera dedicarse a sus tareas públicas.

Históricamente entonces, la "sacralización" de la maternidad parece haber ocurrido bastante tardíamente y se relaciona con el desarrollo de la familia burguesa fundada en la complementariedad que asocia a la mujer con la esfera doméstica y a los varones con la pública. Es decir, está asociado con estructuras socioeconómicas que, si bien ensalzaron algunos aspectos de la figura femenina, por lo común garantizaron el control masculino de la esfera pública y de la capacidad reproductiva de la mujer. O, dicho de otro modo, la exaltación del valor de la madre fue de la mano con la exclusión de las mujeres de las fuentes más importantes de acumulación de poder, recursos y prestigio, con el control de su reproducción por parte de instituciones patriarcales como la iglesia y el estado y, en sentido contrario con políticas que la sobrecargaron con las tareas domésticas y con la responsabilidad de la crianza y bienestar de hijos e hijas.

A lo largo de los siglos XIX y XX, se consolida la separación de las esferas pública y doméstica. En consonancia con estos cambios, las nuevas doctrinas psicológicas, -como la freudiana- ponen especial énfasis en la importancia de la figura materna para la configuración de una psique sana. De guardiana de la salud física y moral de su prole, la madre pasa a ser la responsable por su equilibrio y bienestar psicológico. Y si bien ha habido recientemente lecturas críticas de estas interpretaciones del psicoanálisis, es sabido que la versión más difundida sostuvo que "de la madre" depende que el hijo sea un buen ciudadano, un buen cristiano, un hombre normal, etc. Los discursos expertos caracterizan a la mujer psicológica y moralmente sana por la dedicación y el sentido de sacrificio. Desde las versiones más extendidas, la maternidad se postula como un papel gratificante, un ideal, una noble función destinada obviamente a las mujeres pero sin un correlato idéntico para la paternidad. En

síntesis, la promoción de la mujer a través de la maternidad transmitida a través del discurso psicológico contribuyó decisivamente a colocar el peso de la identidad femenina como "madre".

No obstante, esto no ocurre de manera unívoca ya que es más que interesante que las mismas tradiciones teóricas que terminan "resaltando" la maternidad, promueven también la liberación de la sexualidad ya que, se sostiene, la sexualidad es "natural" en todos los seres humanos y su represión es dañina para el equilibrio psicológico de hombres y mujeres. Así, la ideología de la liberación sexual, y en particular, la posibilidad de separar genitalidad, erotismo y placer de la fecundación (a partir del desarrollo de los métodos anticonceptivo en la década del 60) minaron el emblema de la castidad de la mujer, símbolo del valor materno.

Finalmente, la legitimación progresiva de ciudadanía femenina (en la Argentina recién en 1947 se sanciona la ley del voto femenino) también erosionaría los fundamentos jerárquicos de la familia tradicional y legitimaría el ingreso de la mujer en la esfera pública. Su expresión más acabada es el movimiento por los derechos de la mujer de fuerte presencia social en los setenta, que cuestionó algunas características de la maternidad moderna tales como su reclusión en la esfera doméstica y su sujeción al poder del patriarca.

Es evidente entonces que la ecuación "maternal" y "mujer" merece un análisis muy detenido. Un análisis que no deje de lado el derecho que niños y niñas tienen al cuidado, respeto y amor.

Pero la pregunta que nos hemos planteado como ordenadora (¿Por qué un postítulo en jardín maternal en el Instituto Sara Eccleston de la Ciudad de Buenos Aires?) también encuentra motivos culturales ya que es necesario profundizar el conocimiento de la convergencia de mundos culturales que hoy atraviesan a la educación infantil en la relación familia y escuela.

Nuevas formas de familia, nuevos roles en los diferentes miembros de la familia, nuevos modos de pensar y recibir a las familias desde las escuelas, son solo algunos de los contenidos de una agenda cultural que plantea la educación inicial en general y en particular en el jardín maternal. ¿Cómo trabajamos la relación entre familia y escuela en este contexto, una relación que suele estar mediada por preconceptos, expectativas y muchas veces prejuicios recíprocos?

Los cambios en la condición social femenina no implican solamente a las mujeres ya que muchos de estos cambios se relacionaron con otras transformaciones culturales: la aceptación del divorcio y la formación de nuevos matrimonios, familias uniparentales, familias extensas en las que conviven varias generaciones, madres adolescentes con madres que crían a veces a la vez a sus hijas y sus nietos o nietas, familias con dos mamás lesbianas o dos papás gays. También convivimos con diversas tradiciones de crianza de diferentes etnias, y con nuevas prácticas determinadas por la pauperización de la población y de sus condiciones de vida. Tenemos esas configuraciones en nuestra sociedad y por lo tanto en nuestros jardines. El jardín maternal como espacio de encuentro entre madres y maestras se transforma en un cruce de saberes que pueden potenciarse recíprocamente o pueden entrar en una colisión destructiva.

La eclosión cultural de modos de vida que estamos protagonizando tiene sin embargo un paraguas bajo el cual cobijar las diferencias: el marco de los derechos de niños y niñas. El jardín maternal se transforma entonces en un espacio multicultural de respuesta social al derecho a la educación. Si bien somos protagonistas de un mundo posmoderno que desestabiliza nuestras creencias en forma a veces impiadosa, también las certezas situadas que educadoras y educadores necesitan construir tienen referentes claros en la normativa: más allá de la tentación del relativismo pero más acá de la tentación omnipotente de la inculcación está la Constitución Nacional y la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, la Ley 144 y todas las leyes que esta Ciudad de

Buenos Aires ha producido para asegurar a sus ciudadanos y ciudadanas tanto el respeto por sus modos de vida, orientaciones, cultura como el marco de acuerdos consensuados fuera de los cuales no puede quedar nada. Aunque los acuerdos también puedan cambiar en otro momento histórico.

Ahora bien, la pregunta ordenadora de estas reflexiones (¿Por qué un postítulo en jardín maternal en el Instituto Sara Eccleston de la Ciudad de Buenos Aires?) se responde también con motivos pedagógicos. Centralmente porque el campo de estudios acerca del nivel inicial se amplía en forma permanente.

En la sociología de Pierre Bourdieu², un campo es un sistema de relaciones sociales, definido por la posesión y producción de una forma específica de capital. Cada campo es —en mayor o menor medida— autónomo; la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo.

¿Cómo se ubican en el campo pedagógico los desarrollos sobre la educación inicial? Parecería que la producción y circulación de conocimiento todavía se encuentra en una posición relativamente subordinada aunque en creciente despliegue. Y parecería también que los desarrollos sobre la educación de niños y niñas de 0 a dos años están disputando una legitimación mayor.

En este contexto, es evidente que en la formación docente todo puede parecer "importante", que es necesario incluir una multiplicidad de espacios curriculares y más y más horas de clases. Es posible que necesitemos una duración mayor para la formación docente de grado y se están comenzando a dar debates al respecto. Sin embargo, la tendencia que se considera más sólida y factible en la actualidad es la de combinar la formación de grado con los postítulos docentes.

² Bourdieu, Pierre (1996) *Cosas dicha*. México: E Paidós

¿Es posible saber TODO antes de comenzar a trabajar?. Seguramente estaremos de acuerdo en que no. Pero las explicaciones que nos demos serán diferentes aunque se van a vincular seguramente con la concepción del "ser docente" que sostengamos. Sin simplificar en absoluto, ni avalar la idea de que haya que "experimentar" con niños y niñas si hay saber acumulado que puede anticipar sufrimiento y avalar prácticas cuidadosas, también parece interesante resaltar que el saber se construye y se nutre con la pasión en la acción, la pasión que lleva a buscar nuevas respuestas y a profundizar en las respuestas que ya se tienen.

Algunos contenidos "apasionados" estuvieron presentes en la concepción del trabajo docente como "apostolado". Sin embargo, esta concepción era profundamente desprofesionalizante y, además, abonó por décadas la justificación de la menor paga para el sector docente. En ambos sentidos, el "apostolado" estuvo intrínsecamente ligado a la condición femenina de la docencia. Y sabemos muy bien de la hegemonía absoluta de mujeres en el nivel inicial solo reciente y muy tibiamente discutida por algunos jóvenes varones que se animan a ingresar al profesorado y son rápidamente captados por el sector privado de altos recursos.

La crítica al apostolado, a la vocación como llamado divino o al sacerdocio, que sigue vigente, y la crítica a las determinaciones femeninas del trabajo, que también se sostiene, pueden arrastrar de modo imperceptible e indeseable a toda forma de compromiso, de entrega a la tarea, de pasión. ¿De qué modo construir argumentos que no minen uno de los fundamentos más significativos de la vida?

Los antiguos griegos representaron al dios Eros como un niño ciego, caprichoso y carente de piedad hasta con su propia madre. Caprichoso porque ama tan pronto como deja de amar. Ciego porque cuanto más viva es una pasión, más lejos nos encontramos del pensamiento reflexivo. Hesíodo juzgó a Eros como el más bello entre los dioses inmortales porque relaja los miembros

y somete en el pecho al corazón. Esta "dulce caída" es provocada por un agente externo, y por ello en la mitología griega el amor aparece como una pasión, es decir como una alteración de ánimo tan irracional como la ira, la envidia, la alegría, la tristeza o el odio.

Sin embargo, sin dejar sus raíces clásicas, la filosofía moderna desarrolló también un conocimiento más sofisticado de los procesos de la pasión. Hoy existe consenso en que la reflexión produce variaciones en la forma en que sentimos las cosas. Es decir que no son pura irracionalidad. Las emociones emergen de un contexto cultural y también se construyen socialmente. Cambiar una idea -y la práctica que se sigue de esa idea- puede producir variaciones en la forma en que se siente y en que se actúa. Asimismo, los sentimientos y las acciones también modifican el pensamiento.

Pero esto no es solamente una constatación sino que puede devenir un programa. De acuerdo con el filósofo Spinoza, las pasiones ponen de manifiesto la lucha para perseverar en nuestro ser, que es nuestra esencia. La alternativa es entonces conocer racionalmente nuestras propias pasiones para enfrentar las pasiones tristes (el odio, la depresión, la melancolía, etc.) con la fuerza de las pasiones alegres (el amor, la solidaridad, etc.). Desde Freud la alternativa sería posiblemente hacer "consciente lo inconsciente" para enfrentar lo demoníaco de la pulsión de muerte con la fuerza de la pulsión de vida, del Eros.

Es decir con nuestro deseo. Y lo interesante que plantea Spinoza es que las pasiones no son solo "mentales" (o solo "pensar" según Descartes) o del "alma" como antiguamente se las concebía y no están escindidas del cuerpo que actúa. Sentir, pensar y hacer se mueven de modo conjunto.

La primera infancia, y en particular los niños y las niñas de 0 a 2 años nos mueven seguramente muchas pasiones de atención y de cuidado. Seguramente sobre esas pasiones el postítulo tiende a consolidar un corpus

pedagógico profesional que haga posible proponer una tarea y distinguir a la docente de otras adultas o adultos referentes de ese niño o niña. En suma, construir institucionalidad y profesionalidad.

Alerto sin embargo a no dejar de lado la pasión por educar, la pasión por acompañar a ese otro u otra, niño o niña, en su tránsito hacia el mundo de la vida. La pasión por educar, que podría interpretarse como una de las pasiones alegres de Spinoza. Estos desarrollos teóricos hacen que el campo pedagógico se ensanche, incorporando nuevos interrogantes y nuevas formas de fundamentación de las prácticas de cuidado infantil.

Pero volviendo a las pregunta organizadora del inicio, también existen motivos institucionales que fundamentan la creación del postítulo docente en jardín maternal. La Secretaría de Educación se ha propuesto enriquecer las propuestas formadoras de los institutos superiores de formación a través de los postítulos docentes. El Instituto Sara Ch. de Eccleston combina la sólida acumulación de experiencia y conocimiento con la pasión por la educación inicial y por su propio desarrollo institucional como faro de la formación docente. El Instituto tiene una larga historia en la construcción de valor para la educación inicial, tanto en la disputa en el campo pedagógico por colocar a la educación inicial en una "ciudadanía plena" como en el desarrollo de proyectos innovadores en la formación docente para el nivel. El postítulo en jardín maternal se fundamenta en estas raíces institucionales que le auguran un despliegue serio y comprometido.

Y para finalizar, la comunidad docente del Eccleston, sus autoridades, quienes integramos hoy el equipo de gestión de la Secretaría de Educación y las y los docentes que están encarando una formación trabajosa y que va a implicar un esfuerzo sostenido compartimos motivos éticos para compartir la satisfacción en este espacio: pensamos, sentimos y actuamos que esto es bueno, que está bien, que es lo mejor que podríamos brindarle a la infancia de nuestra ciudad y de nuestro país. Compartimos la posición ética de llevar adelante un proyecto

e- Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial. Año 1. Número 2. Invierno, 2005.
ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Secretaría de Educación. GCBA.

cuidadosamente regulado, pensado, evaluado que, deseamos, abone al bien común.

¿IGUALES PERO DIFERENTES?

Rebeca Anijovich, Mirta Malbergier y Celia Sigal³

¿Por qué ocuparnos de la diversidad en la escuela? ¿Por qué preocuparse hoy por este tema? Porque en el día a día escolar surgen preguntas tales como: ¿Quiénes son los diferentes en mi aula?... ¿Los alumnos que, al no aprender, cuestionan mi manera de enseñar o aquellos que no llegan siquiera a interesarse por lo que enseño? Y entre estos, ¿sólo aquellos que aún no logran comprender mi propuesta de enseñanza, o también quienes están más avanzados y ya saben lo que el programa "dice" que aún deben aprender? ¿Sólo son diferentes aquellos niños que pertenecen a sectores sociales desfavorecidos o a familias de inmigrantes, con identidades culturales particulares, o aquellos de quien se dice que tienen *necesidades educativas especiales*?

La escuela que tenemos hoy, graduada, con curriculum uniforme y dividida por años, es una creación de la época moderna, en la cual la universalización de la educación produjo la necesidad de incorporar masivamente a una gran cantidad de alumnos, quienes tuvieron que ser clasificados para poder ser atendidos adecuadamente. Este tipo de escuela cumplió, en su momento, el objetivo de socializar a los niños y jóvenes, de homogeneizar su educación, a fin de que logran compartir los modos de pensamiento, comportamiento y de sentimiento de las sociedades a las que pertenecían. Sin embargo, ¿es posible continuar sosteniendo actualmente esta idea cuando, como producto de la homogenización institucionalizada, al decir de Sacristán (2000) se crean diversidades al querer gobernarlas, cuando la homogeneidad intenta "cubrir o tapar" las diferencias creando así situaciones de desigualdad, cuando la diversidad se utiliza para clasificar, segregar, seleccionar, marginar, mantener privilegios económicos, estructuras de poder?

Tal como dice Perrenoud (1990) si se brinda "la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, sólo es posible

³ Rebeca Anijovich es Decana de la Facultad de la Universidad de Palermo, Mirta Malbergier es Lic en Cs. De l Educación. Celia Sigal es Lic. En Cs. De Educación

que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten". Y agrega: «una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar».

Atención a la diversidad: ¿Cómo dar a cada cual lo que realmente necesita?

Nos encontramos ante un desafío importante: ¿cómo atender a la diversidad desde los sistemas educativos? Porque, si por una parte, es fundamental seguir apostando fuertemente a la universalización de la educación y a extender la igualdad de oportunidades; por otra, es necesario que en el seno de los sistemas educativos *lo diverso* sea tratado adecuadamente, para *dar a cada cual lo que realmente necesita*, sin descuidar lo que se considera común a todos.

¿Cómo lograrlo? En principio, modificando nuestra concepción acerca de la escuela, considerada como uniforme, en la cual, según Gardner y otros (2000) "existe el supuesto de que todos pueden aprender de la misma forma y alcanzar un alto nivel de desempeño..." Por el contrario, este autor propone "operar a partir del supuesto de una educación configurada individualmente", basada en admitir que cada individuo tiene sus propios puntos fuertes, aprende de diferente forma y puede demostrar su comprensión de maneras variadas, apuntando así a "configurar formas de educación que tengan más posibilidades de éxito con los diferentes estudiantes.

Es en este mismo sentido que, cuando incluimos la atención a la diversidad en nuestra labor cotidiana en las aulas, lo hacemos considerando que cada alumno se diferencia de los otros en sus aspectos cognitivos, emocionales y sociales, y que esas diferencias deben ser tomadas en cuenta a la hora de enseñar. En contraste con la homogeneidad y la uniformidad que caracteriza a la mayoría de las escuelas, nuestro trabajo parte de la concepción de *aula heterogénea*, en la cual la diversidad no es una excepción sino la norma. El reconocimiento de las diferencias señaladas conduce, entonces, a elegir estrategias de enseñanza y recursos variados, a seleccionar y organizar los contenidos y las actividades de aprendizaje de diversos modos; y a utilizar el

tiempo, el espacio y los modos de agrupamiento de los alumnos, de manera flexible.

Los *entornos educativos* y la atención a la diversidad

¿A qué llamamos entorno educativo?

Desde el enfoque de la enseñanza para la diversidad, el concepto de *entorno educativo* incluye los aspectos estructurales, didácticos y relacionales que expresan, en el sentido de "poner en escena", los principios en los cuales se asienta este enfoque educativo, al servicio del aprendizaje de los alumnos. Es por ello que el *entorno educativo* es mucho más que el espacio físico donde tiene lugar el acto educativo.

El *entorno educativo* de una escuela que atiende a la diversidad se caracteriza por su flexibilidad en relación a *espacios*: las actividades de aprendizaje se desarrollan en las aulas, talleres, laboratorios, pero también en los espacios comunes de la escuela; *tiempos*: la jornada está organizada en horas de clase, pero también es el alumno quien puede administrar sus propios tiempos para la realización de determinadas actividades; *currículo*: existe un programa de estudios común para todos los alumnos, pero también la posibilidad de que los alumnos elijan entre diversos contenidos para profundizar en ellos; *modos de agrupamiento*: los alumnos pueden trabajar en forma individual, en parejas o pequeños grupos; *materiales*: se ofrecen variados materiales y se alienta el uso de fuentes de información variadas en función de las necesidades de los alumnos y los contenidos a aprender. Además, un *entorno educativo* de estas características estimula la elección, ofrece posibilidades de aprendizaje abiertas, propicia el aprendizaje cooperativo, favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento complejas, invita a la reflexión, y genera momentos de auto evaluación.

El entorno educativo: una invitación a actuar

Sabemos que "la disposición del ambiente influye de modo significativo en quienes lo habitan y transitan. Por tal motivo no es arbitrario el modo en que cada escuela piensa, decide y organiza las relaciones entre los diferentes

actores institucionales, los recursos, los espacios físicos y los tiempos.” (Anijovich y otros, 2004).

Al respecto, dice Perkins (1999), que las personas no funcionan aisladamente sino en relación con el entorno, con una modalidad que él denomina “la persona más el entorno”. Según su concepción, el entorno, que incluye recursos físicos, sociales y simbólicos, participa en la cognición no sólo como abastecedor de suministros y receptor de productos, sino como vehículo de pensamiento. Además, para este autor, el entorno *sostiene parte del aprendizaje*, ya que lo que el alumno aprendió no sólo se encuentra en su mente, sino

también en la misma disposición del entorno. Es en tal sentido que, en el enfoque de enseñanza para la diversidad un desafío importante es convertir el escenario en el que los niños transcurren varias horas diarias en *sostén del aprendizaje y vehículo de pensamiento*, y en una verdadera *invitación a actuar para aprender*. Por tal motivo, las paredes de las aulas y de los espacios comunes de la escuela funcionan como proveedoras de actividad; son otro recurso para presentar consignas de trabajo a los alumnos. Así, las paredes se transforman en espacios de intervención y en herramientas al servicio del mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples

En este entorno educativo que acabamos de caracterizar participan alumnos que reconocemos como diferentes entre sí en varios aspectos, entre ellos, en sus estilos de aprendizaje. “Algunos alumnos aprenden mejor cuando pueden moverse y otros necesitan estar quietos. A algunos les gusta un salón con muchos objetos para mirar colores, tocar o probar. Otros funcionan mejor cuando el ámbito es más “despejado” porque un aula “abigarrada” los distrae... Aunque el docente no siempre puede considerar estos y otros componentes del estilo de aprendizaje, sí podrá dar algunas opciones a los alumnos...” (Tomlinson, 2005).

Para poder dar un primer paso en el trabajo con la diversidad es necesario reconocer los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, y ofrecer

diversos recursos y consignas de trabajo que permitan a cada uno poner en juego su propio estilo, reconocerlo, identificar sus ventajas y dificultades, así como también conocer otros estilos y probarlos.

Al igual que lo señalado en relación con los estilos de aprendizaje, los nuevos enfoques cognitivos acerca de la inteligencia postulan que no existe un único modo de ser inteligente. Gardner (1983), en particular, investigó acerca de diferentes tipos de inteligencias denominadas Inteligencias Múltiples considerando que cada persona posee una combinación única de las diferentes inteligencias, si bien con un nivel de desarrollo diferente para cada una de ellas, y que las inteligencias por lo general interactúan entre sí.

Autonomía y cooperación: las claves para la atención a la diversidad

Para que la atención a la diversidad en entornos flexibles tal como los descritos anteriormente sea posible, es necesario favorecer y estimular el aprendizaje autónomo.

¿A qué se denomina *autonomía*? Según el diccionario de la Real Academia Española es la "facultad para gobernar las propias acciones, sin depender de otros". Desde la concepción cognitiva del aprendizaje, la autonomía supone aprender, pensar y producir en forma independiente. En el mismo sentido, Aebli (1991) plantea que el aprendizaje autónomo conlleva la potencialidad de utilizar los conocimientos y la iniciativa personal para aprender más, prepararse para el mundo del trabajo, responder a las obligaciones de la vida ciudadana y privada, y también para enriquecer el tiempo libre.

Tomlinson (2005) propone etapas para que un alumno transite desde la dependencia a la independencia:

- **ADQUISICION DE DESTREZA:** los alumnos realizan consignas simples dadas por los docentes y tareas de corto plazo.
- **INDEPENDENCIA ESTRUCTURADA:** los alumnos eligen a partir de opciones propuestas por los docentes, se atienen a plazos preestablecidos, realizan su autoevaluación a partir de criterios prefijados para completar tareas más complejas y de más largo plazo.

- **INDEPENDENCIA COMPARTIDA:** los alumnos generan problemas a resolver, diseñan tareas, establecen plazos y fijan criterios de evaluación.
- **INDEPENDENCIA AUTODIRIGIDA:** los alumnos planifican, ejecutan y evalúan sus propias tareas y buscan deliberadamente retroalimentación si la necesitan.

Para atender a la diversidad es necesario que cambie el rol del docente, quien dejará de ser un informante que debe llenar las mentes de sus alumnos con conocimientos, para convertirse en un facilitador del aprendizaje. El objetivo a lograr será que los alumnos trabajen con autonomía y que desarrollen habilidades para el aprendizaje cooperativo, integrándose en grupos reducidos que optimizarán tanto su propio aprendizaje como el de los demás. Esta modalidad de funcionamiento permitirá, a su vez, que el maestro pueda brindar atención personalizada a individuos o grupos mientras el resto de la clase desarrolla sus actividades de aprendizaje.

A modo de conclusión

Atender a la diversidad que existe en los alumnos, en la vida cotidiana de nuestras aulas y escuelas, es posible.

He aquí una síntesis de las estrategias propuestas:

- Variar los modos de agrupamiento de los alumnos, de tal modo que trabajen en forma individual, en parejas, en pequeños grupos, y en el grupo total.
- Crear un entorno educativo flexible en tiempo, espacio, estilo de enseñanza y de aprendizaje, contenidos, evaluaciones, recursos.
- Organizar actividades de aprendizaje dentro del aula y fuera de ella, utilizando los pasillos, otras salas, la biblioteca.
- Proponer consignas de trabajo variadas, obligatorias y optativas, para que los alumnos puedan elegir tareas, productos, recursos.
- Ofrecer variedad de caminos y materiales para que los niños exploren un tema o expresen lo aprendido.

-Ajustar el grado de dificultad de las tareas para ofrecer un nivel apropiado de desafío.

-Promover actividades de autoevaluación y de metacognición.

-Dar retroalimentación como modo de desarrollar la evaluación continua, y, al mismo tiempo, estimular el uso de la retroalimentación entre pares.

Bibliografía

AEBLI, Hans, (1991), *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Madrid, Narcea.

ANIJOVICH, R., MALBERGIER, M., SIGAL, C. (2004) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

GARDNER, Howard (1994), *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

GARDNER, H.,KORNHABER, M.,WAKE,W.(2000), *Inteligencias Múltiples. Perspectivas*. Buenos Aires, Aique.

PERKINS, David, (1999), *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.

PERRENAUD, Philippe, (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.

SACRISTAN, José Gimeno, (2000), La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, en *Atención a la diversidad*, Alcudia, Rosa et al, Barcelona, Graó.

TOMLINSON, Carol Ann,(2001), *El aula diversificada, Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*, Barcelona, Octaedro.

“MEZCLAR LA HACIENDA?:

DIVERSIDAD EN LAS SALAS DE JARDÍN”⁴

Fernanda Ramírez⁵ y Cecilia Román⁶

*“No sé si me gusta más de ti, lo que te diferencia de mí
o lo que tenemos en común.*

Te guste o no, me caes bien por ambas cosas.

Lo común me reconforta, lo distinto me estimula”.

Joan Manuel Serrat

INTRODUCCIÓN

La intención de este artículo es ofrecer una mirada al jardín de infantes desde la perspectiva de la diversidad, que está presente y atraviesa todas las prácticas institucionales y la vida escolar misma.

Específicamente lo que interesa es buscar, y reflexionar qué ocurre en nuestras salas de jardín de infantes, con respecto a los distintos tipos de diversidad: étnicas, lingüísticas, religiosas, sociales, de género, económicas, etc. y con mayor profundidad indagar la presencia o ausencia de esta mirada multicultural en los libros dedicados a la primera infancia tanto en nuestras instituciones como en diversas librerías comerciales.

Creemos que los avances que se hagan en este sentido pueden impactar, como posibilidad de cambio, en las prácticas escolares cotidianas que tienen lugar en los parvularios como así también en la formación docente para el dicho nivel.

DISCRIMINANDO LA DIVERSIDAD...

⁴ Es artículo es una continuación de ROMÁN,C y RAMIREZ,F(2003) "La multiculturalidad y niños/as inmigrantes en la primera infancia" , en Iguales y diferentes. Convivir en la diversidad desde la escuela infantil, Colección:La Educación en los primeros años 0 a 5 años, Ediciones Novedades Educativas, N°50, Año 5, Buenos Aires

⁵ Fernanda Ramírez es Lic. En Educación por la Universidad Nacional de Quilmas, Prof. De Educación Preescolar. Autora de diversos artículos para la primera infancia. Actualmente se desempeña como docente en el jardín de Infancia Mitre y como capacitadora en distintos Institutos de formación Docente de Nivel del GCBA, Argentina.

⁶ Cecilia Román es Prof. Y Lic. En Cs de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, UBA. Especialista en Didáctica, Maestría en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.Prof de Educación Preescolar. Autora de diversos artículos para la primera infancia. Actualmente se desempeña como

Ante la pregunta: ¿qué debe hacer la escuela frente a las diversidad? la respuesta obvia sería: debe estar abierta a la diversidad o bien basar su trabajo en y para la diversidad. Pero el mayor desafío es cómo hacerlo. Una escuela integradora de las diferencias no debe expulsar, seleccionar ni excluir; debe tratar de incluir. Debe valorar y aceptar a todos los alumnos/as por lo que pueden ser y son, y reconocer que todos/as pueden aprender. De esta manera estaremos discriminando a nuestros/as alumnos/as, es decir reconociendo lo que cada uno/a es. Etimológicamente la palabra discriminar significa: separar, distinguir, diferenciar una cosa de otra y esto puede ser entendido como una operación cognitiva (discernir mentalmente lo que nos está dado por la percepción) y/o una pauta de crecimiento afectivo emocional (pauta de crecimiento).

Sin embargo, una segunda acepción de este término significa "dar trato de inferioridad a una persona o colectividad". Así la palabra discriminación se asocia con descalificación, rechazo, desprecio, no aceptación de lo diferente, exclusión, marginación.

Tenemos hasta aquí dos posturas definidas del uso del término discriminación. La primera de ellas conforma una discriminación positiva porque descubre y valora la importancia de las diferencias. En cambio, en la segunda postura, se fomenta el rechazo por lo diferente y la negación, marginando aquello que es distinto. Se manifiesta siempre como un abuso de poder, mediante la imposición de una serie de características individuales sobre un grupo con una carga evaluativo y emocional negativa. Entonces, cuando esta acepción de discriminación, en lugar de incluir las diferencias, las excluye, estamos frente a hechos de segregación. Sin embargo, en nuestro lenguaje cotidiano, utilizamos comúnmente el término discriminación con este último sentido, el de la segregación. La discriminación se nutre de prejuicios que se transmiten día a día sin reflexión sobre su contenido. Así como se observa este fenómeno en la sociedad, esta realidad se ve reflejada en nuestras salas de jardín. Los/as niños/as también discriminan ante "lo

diferente". Y una de las tareas docentes es desarrollar en los niños/as una mirada pluralista, aceptando y enriqueciéndose a través de las diferencias, otros puntos de vista, distintas formas de pensar y hacer, es decir respetando la diversidad.

*"Constituida nuestra nacionalidad, una educación para la tolerancia debe basarse en el rescate y revalorización de la pluralidad cultural. No se trata únicamente de trabajar con el concepto de no discriminar. Se trata de aprovechar las potencialidades educativas que aporta la diferencia. De recuperar lo particular como un elemento central en el proceso de aprendizaje: si el otro es diferente, seguramente tengo cosas que aprender de él."*⁷

HACIENDO HISTORIA SOBRE LA DIVERSIDAD ESCOLAR

La heterogeneidad es un rasgo inherente y constitutivo de todo grupo humano. Aún cuando los/as alumnos/as formen parte de un mismo grupo o pertenezcan a una misma comunidad, se diferencian de los demás en múltiples aspectos: capacidades, conocimientos previos, estilos de aprendizaje (ritmo, manera de acceder a la tarea, grado de autonomía), historia del propio aprendizaje (autoimagen, expectativas), intereses, motivación, etc. Las diferencias no son "exclusivamente" de aptitudes de los alumnos/as, sino, fundamentalmente, diferencias en los vínculos, es decir, en la relación de los/as estudiantes con el mundo social y escolar. Si se quiere que todos/as aprendan no se puede pensar que todos/as saben lo mismo, tienen los mismos intereses o aprenden de igual manera.

Si definimos la educación como transmisión de cultura, comencemos por definir el concepto. En sus orígenes y desde un punto de partida etimológico, la cultura está relacionada al cultivo de la tierra (*cultus*) lo que implica la transformación de la naturaleza a partir de contar con técnicas y herramientas y la organización de un grupo humano para sus cuidados.

Al mismo tiempo el término está ligado a *collo*, habitar un mundo creado por la comunidad que es modificado a través de un complejo sistema de apropiación material y simbólico. La expresión nace asociada a la acción de transformar la naturaleza por medio de una serie de convenciones que la

⁷ FILMUS, D Diario Clarín (1995)

comunicación permite transmitir como legado y perpetuar en el tiempo, transformando un hecho aparentemente técnico o meramente funcional a la reproducción alimentaria, en un hecho social total que transcurre en la vida cotidiana, que incluye la participación y se completa en la posteridad adquiriendo siempre, en formas diversas sentido trascendente.

La UNESCO (Naciones Unidas para la Educación y la Cultura) considera que: "La cultura definida únicamente a partir de criterios estáticos no expresa la realidad de otras formas culturales. Hay una tendencia unánime a favor de una definición socio antropológica de la cultura que abarque los rasgos existenciales, es decir, concretos, de pueblos enteros: los modos de vida y producción, los sistemas de valores, las opiniones, las creencias."

De este modo se piensa el concepto de cultura como la forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad de acuerdo con la forma peculiar en que resuelve o entabla las relaciones sociales.

La cultura, entonces, no aparece como un fin en sí misma sino como un medio creado por los grupos humanos para entablar con voz propia su diálogo con el universo, y se mancomunan sobre la base de sentimientos, valores, conocimientos y experiencias transmitidas a través de una lengua, recreadas de generación en generación, como capital cultural (Bourdieu) que actualizándose históricamente conforma los horizontes de sentido y las estrategias de vida compartidas (Santillán Güemes, 1985).

Ya sabemos que el espacio cultural contemporáneo es cada vez más heterogéneo, complejo y cambiante. No podemos estar ajenos al proceso de continuas desterritorializaciones que potencian el desarraigo cultural de grupos que migran. Estos actores socio-culturales encarnan tendencias, memorias, tradiciones elementos culturales a veces desarticulados, con distinto origen y significación. Ello no obsta para advertir que resultan emergentes válidos de diferentes maneras de percibir, sentir, valorar, pensar, organizar, controlar y reproducir lo real.

La multiculturalidad y la multiétnicidad se manifiestan en un número creciente de escalas de la vida social y conforman el trasfondo novedoso que desafía las tareas de acción educativa en todas sus áreas. Se necesita poder

reflexionar, agudizar la capacidad perceptiva, el sentido crítico, las facultades creativas y la capacidad para repensar la implementación de valores trascendentes en un marco cambiante de aplicación de los mismos.

La sociedad en que vivimos, la sociedad humana como una instalación simbólica no opera directamente sobre la realidad, sino a través de modelos (que podemos describir como mapas mentales que contienen diversas herramientas simbólicas, relatos fundacionales, representaciones teóricas, marcos epistemológicos y esquemas) que orientan nuestra percepción, influyen en nuestras conductas y establecen las claves argumentales de las "buenas" formas de pensar y actuar en el mundo.

Atender a la diversidad cultural significa romper con la tradición educativa excesivamente homogeneizadora de enseñar al grupo entero un mismo saber a un mismo tiempo y del mismo modo (simultaneidad sistémica). Esta práctica, dirigida al alumno medio, es en muchas ocasiones demasiado difícil para algunos y demasiado fácil para otros. Con el devenir histórico, observamos como la escuela ha practicado, aún sin proponérselo, formas de marginación social y personal entre "alumnos que pueden" y "alumnos que no pueden". Como expresa Carlos Cullen: "*Así, bajo el paraguas de la "igualdad", la escuela operó muchas veces una verdadera selección y exclusión.*"⁸

Durante el siglo XX la escuela garantizaba la universalización uniformando. En cambio actualmente con el "*declive de la capacidad disciplinadora de la escuela*" (Narodowski, 1999) surge la diversidad, la pluralidad, la singularidad, la diferencia. "*El sueño (¿la pesadilla?) de una cultura escolar hegemónica ha terminado.*"⁹ Ahora es preciso aceptar, adaptarse, comprender y, más aún, promover las diferencias.

Si cada uno de los/as alumnos/as tiene derecho a que la acción educativa se adapte y dé respuestas a sus posibilidades, intereses y particularidades, educar en y para la diversidad es a la vez una necesidad y un gran desafío para la escuela actual. En este aspecto, modificamos el término "escuela abierta a la diversidad" ya que coincidimos con las autoras Devalle de

⁸ DEVALLE DE RENDO, A y VEGA, V, (1999), pág 30

⁹ NARODOWSKI, M (1999), pág. 10

Rendo y Vega en que el adjetivo abierta califica y cualifica un estado pero lo hace de manera extrínseca. En cambio en la expresión "*la escuela en y para la diversidad*", la primera preposición remite al actual contexto socio- cultural y económico- político y la preposición *para* refiere a la heterogeneidad de los destinatarios de la escuela.

Diversidad como búsqueda permanente del equilibrio entre dos instancias: lo particular y lo universal, la unidad y la pluralidad. Teniendo siempre en cuenta que lo que tenemos en común nos hace humanos, y cómo nos diferenciamos nos hace individuos.

La educación en la diversidad constituye un proyecto social y cultural que comporta un cambio general y global en la escuela que ahora debe movilizar al alumno de la pasividad uniformizante a la singularidad especificante o diferenciadora para que así la diversidad se constituya en un "valor agregado" en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

¿Cuántas veces hemos escuchado en la escuela comentarios de este tipo?: "*Este/a alumno/a no debería estar aquí*", donde el sujeto alumno es señalado como problemático o no adaptado y la institución escolar no se responsabiliza por la situación. Pretendemos que el planteo se transforme en un "*no sabemos qué hacer con este/a alumno/a*" y convertir así el problema en una necesidad de búsqueda y cambio. El respeto y la atención a la diversidad son los dos pilares en los que deberíamos basarnos para dar respuesta a las necesidades de estos alumnos/as y de todos/as.

MIRANDO BIBLIOTECAS Y LIBROS...

Pensando en las instituciones para la primera infancia, decidimos indagar la presencia o ausencia de esta mirada multicultural en los libros infantiles

Iniciamos este recorrido observando, consultando las bibliotecas infantiles que existen en cada sala de variados jardines de infantes y luego recurrimos a diversas librerías en busca de textos infantiles que abarquen la temática en cuestión.

Nos planteamos ¿qué ocurre en nuestras bibliotecas del jardín de infantes cuando se eligen, se leen y se narran cuentos?, ¿Aparece la

perspectiva de la multiculturalidad en los libros? ¿Cómo?, ¿Cómo se trabajan los estereotipos clásicos propios de la cultura dominante, que con frecuencia presenta este género de la narrativa? En definitiva ¿se aprende con libros y se leen libros que presentan situaciones únicas de una cultura o se intenta deconstruir esos modelos estereotipados brindando modelos multiculturales?

Las primeras indagaciones exploratorias al campo, se realizaron en jardines de infantes públicos de la Ciudad de Buenos Aires. Luego concurrimos a distintas librerías de venta de libros.

En la mayoría de las salas se destinan espacios y tiempos a la lectura de cuentos y mirada de libros, como así también al uso frecuente de préstamos de libros de la biblioteca del jardín o de la escuela primaria.

Al hojear los libros, leer sus textos y mirar sus ilustraciones, es posible observar cómo se van transmitiendo contenidos culturales que no tienen en cuenta la multiculturalidad sino por el contrario muestran una sociedad culturalmente homogénea.

Esta transmisión de estereotipos se da en la educación inicial fundamentalmente, a través de la narración o lectura de cuentos, como medio privilegiado e invisible de transmisión de la cultura oficial y dominante.

En las bibliotecas de las salas de los jardines, es común encontrar cuentos y libros que se utilizan con fines didácticos para enseñar distintos comportamientos sociales, como dejar los pañales, dejar el chupete, compartir los juguetes. También textos cuyos argumentos proponen situaciones sociales y familiares "ideales", donde reinan los finales felices y los roles estereotipados.

Se muestra un modelo familiar único. La organización familiar que predomina, hace referencia, en general, al modelo tradicional de familia, en el cual, en términos de Siede (1998), "...La familia es una constante, posee un padre y una madre con tareas bien diferenciadas (...) y se establecen lazos de parentesco que se dan por consanguinidad (de padres a hijos o entre hermanos o por contrato (entre marido y esposa)"¹⁰. De esta forma se da por sentado cómo única y válida una familia compuesta por padre, madre, y

hermanos/as, dejando afuera aquellas organizaciones familiares que son diferentes al modelo que presentan la mayoría de los libros, como por ejemplo familias monoparentales, extendidas, ensambladas, niños/as a cargo de abuelos/as, madres niñas y adolescentes, etc. En varios casos, no se representa la realidad laboral, familiar o social de la actualidad. A partir de esto, se podría considerar que los cuentos y libros presentan un modelo patriarcal, en el cual se observa una clara división sexual del trabajo: la mujer "mamá" cuida de los hijos/as, del marido y del hogar, además del trabajo fuera de casa y el hombre es el responsable de trabajar también fuera de casa pero único responsable de "traer" el dinero para la manutención de la familia.

No es muy distinto el panorama encontrado en librerías. Se ponen en las mesas de ofertas y vidrieras aquellos cuentos, libros que cuentan determinadas historias sin importar la diversidad que presentan. En general, son textos que representan el imaginario social de la cultura imperante, por ejemplo un modelo familiar único perteneciente a un sector social medio, entre otros.

Aunque, siempre quedan aquellos libros, en estanterías más altas o alejadas del centro de la librería que en sus textos manifiestan la multiculturalidad, la pluralidad de personajes, historias de vida, lugares. Esto se observa claramente, como se ha mencionado, por la ubicación que reciben los libros en el sector dedicado a los/as infantes. Estos "libros multiculturales" están en estantes cuya altura supera la altura de los/as niños/as. Es decir, dichos libros no están al alcance de los/as pequeños/as al momento de elegirlos, necesitan la ayuda de un/a adulto. Además si no está al la vista de los/as nenes/as, difícilmente puedan ser escogidos estos libros.

En general, hay una fuerte ausencia de ciertos tipos de diversidad. Se encontraron escasos cuentos que muestren la diversidad religiosa o étnica, sí la económica, social, lingüística y de género. En casi todos los casos, la presencia de dichos tipos de diversidades aparece en forma conjunta. Por ejemplo: en el cuento de Blancanieves, su madrastra, es una mala mujer, y no es su madre auténtica que además ambiciona el reino, el poder y el dinero.

¹⁰ SIEDE,I (1999) pág 28

Otro punto considerado es el uso y las funciones del lenguaje en la escritura y lectura de cuentos. Existen varias obras con expresiones, modismos propios de la sociedad de la cual es parte su autor/a y qué sin embargo muchos docentes no respetan al momento de leer, intentando reemplazar esa palabra o modismo, en vez de presentar este nuevo vocablo propio de la cultura del escritor/a. El usar expresiones y términos no convencionales en función de la cultura dominante, hace que los/as alumnos/as del nivel inicial desconozcan culturas disímiles. Estas diferencias culturales, que son elemento constitutivo de la multiculturalidad, influyen en los saberes escolares que los/as pequeños/as infantiles aprenden.

- Encontramos libros que utilizan imágenes sobre la multiculturalidad para mostrar los contrarios, resaltando las diferencias de manera negativa.
- En otros libros se encuentran imágenes de personas con diferentes culturas pero los textos no hacen referencia alguna a la ilustración que los acompaña.
- También encontramos otros libros que tratan sobre fábulas, leyendas o cuentos regionales que presentan historias de vida propias de determinadas culturas y épocas.
- Existen colecciones que, si bien muestran distintas culturas, lo hacen con un fin didáctico y no a través de una historia o relato.

A pesar de que no encontramos cuentos o relatos donde se observe la multiculturalidad, creemos que estas aproximaciones ayudan a tratar la temática.

CONSTRUYENDO RESPUESTAS...

El jardín de infantes, entonces se podría considerar como un espacio social en el que se transmiten conocimientos socialmente válidos, valiosos en el sentido de estar sustentados por los grupos dominantes de la sociedad. Sin embargo en el devenir curricular, se expresan otros saberes culturales que pertenecen a otros grupos socioculturales, dando cuenta de procesos de

negociación de significados y reconstrucción de sentidos por parte de docentes y alumnos/as. De esta forma, se podría suponer como la apropiación de estos saberes socioculturales, es mediada por los modos en que tanto maestros y maestras como alumnos/as lo resignifican en el mundo de sus valoraciones que son justamente esos conocimientos construidos por los sujetos en su interactuar (Camillioni, A.1994). Dichos saberes se transmiten mediante un proceso real que se da en el jardín y que solo reflejaría en parte los contenidos que figuran en el currículum explícito oficial, posibilitando la existencia de un currículum oculto, que aborda el trabajo escolar como un conjunto de relaciones y prácticas históricamente institucionalizadas en el cual el currículum oficial se caracterizaría por permanecer en un nivel normativo (Rockwell, E. 1981).

Los libros y cuentos van conformando en silencio la existencia de este currículum oculto, ya que transmiten cultura. En general, describen un tipo de realidad social, formas de organizarse, y valores determinados y van conformando ideas, pensamientos con mayor peso que lo que surge de la interacción docente-alumnos/as al momento de leer o narrar cuentos.

Como consecuencia, las situaciones que se generan en cuentos o libros con respecto a la diversidad cultural, llegan a adquirir históricamente la categoría de "naturales", inalterables, e incuestionables, configurando prácticas escolares a través de las cuales alumnos y alumnas construyen sus propios códigos, elaboran, en definitiva, qué es lo que "corresponde a cada uno/a" en la cultura oficial.

Luego de esta exposición, sería necesario desocultar, develar, desnaturalizar, iniciar la deconstrucción de aquellos significados culturales que presentan los libros para la primera infancia que se consideran como dados e inamovibles, ya que implican el ocultamiento de su construcción histórica.

CON LAS MANOS EN LA MASA...

PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA MULTICULTURALIDAD Y LOS LIBROS

No es tarea fácil, generar alternativas frente a las desigualdades en función de las distintas procedencias culturales, implica un desafío que seguramente muchos maestros y maestras se han planteado.

Buscar caminos posibles partiendo del supuesto que los/as docentes siendo críticos y conscientes de sus determinaciones culturales podrán en buena medida ser críticos de su papel como enseñantes intentando crear espacios que rompan con los estereotipos y el "etiquetamiento" que son portadores los niños y niñas cuando se encuentran en la institución escolar. De lo contrario sólo seríamos partícipes de un "como sí" en la deconstrucción de los códigos de segregación (discriminación en sentido negativo) presentes de manera implícita en nuestros jardines, simulando esquemas, modos de actuar momentáneos que seguramente ante situaciones imprevistas propias de los actos de enseñanza y de aprendizaje, desaparecen dando origen a los esquemas prácticos de acción construidos en el largo paso por el sistema educativo ya sea como alumnos/as; estudiantes del magisterio o docentes en desempeño.

La educación inicial en su conjunto podría promover un ambiente literario que posibilite la adquisición de saberes y comportamientos según la capacidad y las aptitudes de cada persona independientemente de los estereotipos culturales hegemónicos que propone e impone la sociedad.

Pensando en las múltiples y ricas posibilidades que nos presentan las salas del parvulario, se podría contar con libros y diferentes portadores de texto que permitan abordar la diversidad cultural presente. Primero considerando las distintas culturas propias de los niños/as que integran ese grupo y luego enriqueciendo sus conocimientos aportándoles nuevos saberes sobre otras culturas.

- Ampliar el sector de biblioteca, incorporando variedad de portadores de textos: libros de cuentos, poesías, fábulas, fotografías, láminas, videos, casetes de música que den cuenta de la riqueza de la multiculturalidad que atraviesa nuestras instituciones.

- Aceptar, y compartir el uso diverso que puede tener el lenguaje verbal para cada niño/a, construyendo por ejemplo, un diccionario, carteles con las diferentes palabras para denominar los objetos.
- Seleccionar y leerles a los/as infantes libros con variedad de personajes, roles y situaciones representando el inmenso universo cultural que nos rodea.
- Incluir enciclopedias y diccionarios en el que figuren acepciones que representen la multiculturalidad.

CIERRE A MODO DE APERTURA...

Asumir la multiculturalidad es un proceso complejo cuyo carácter no es técnico sino también ideológico, lo cual debería ayudar a los/as maestros/as a cuestionar de modo constante qué, por qué y cómo se hacen las cosas en función de la voluntad de cambio y transformación.

Se hace necesario formular e implementar políticas multiculturales e interculturales que buscan la adecuación de las instituciones del Estado a la realidad multicultural como medio para superar el racismo y la segregación, y para fomentar el respeto y la creación de espacios de intercambio y enriquecimiento mutuo entre las diferentes culturas que coexisten.

De esta forma, las instituciones para la primera infancia deben privilegiar y fomentar el reconocimiento y la aceptación de lo distinto, de las múltiples diferencias, asumiendo un compromiso en el proyecto educativo, para y con los chicos/as en el marco de una igualdad de derechos. Para lograr esto la lectura y los libros son un buen camino para comenzar.

Y como dice el genial Cortázar...

“He aquí que los años han pasado, y hemos vivido y olvidado tanto; pero esos pequeños, insignificantes cuentos, esos granos de arena en el inmenso mar de la literatura, siguen ahí, latiendo entre nosotros”

Julio Cortázar

BIBLIOGRAFÍA

- ASBORNO, S., AZCONEGUI, M., CARDOZO, G. Y OTROS (2003) "Discriminación". Asamblea permanente por los derechos humanos, Argentina.
- CAMILLONI, A (1994) "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales". En Didáctica de las Ciencias sociales (comps. Beatriz Aisemberg y Silvia Alderoqui). Paidós, Buenos Aires.
- CARACCILO, A., FERNÁNDEZ, V., RAMÍREZ, F. (1999) Respetando las diferencias. En Revista barrial de Don Torcuato "Brisas" N° 40.
- LITWIN, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza. Paidós, Buenos Aires
- DEVALLE DE RENDO, A. Y VEGA, V. (1999) Una escuela en y para la diversidad. Aique, Buenos Aires.
- DÍAZ, R. Y ALONSO, G. (2004) Construcción de espacios interculturales. Miño y Dávila, Argentina.
- GOFFMAN, E. (1989) Estigma. La identidad deteriorada. Amorrortu, Buenos Aires.
- IMBERNÓN, F (coord..) (1999) La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Biblioteca del aula, Grao, Barcelona
- JORDÁN, J. (1998) La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Papeles de Pedagogía, Paidós, Madrid.
- KAPLAN, C. (1997) La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica., Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. (1994) Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Aique, Buenos Aires.
- NARODOWSKI, M. (1999) Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- NEUFELD, M. R. Y THISTED, J (Comps.) (2001) De eso no se habla. Eudeba, Buenos Aires.

*e- Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial. Año 1. Número 2. Invierno, 2005.
ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Secretaría de Educación. GCBA.*

- ROCKWELL, E.: La dinámica cultural en la escuela. En: Cultura y escuela. La reflexión actual en México. Elba Gigante (coord.). Serie Pensar La cultura. Conacult. México, 1992.

- ROCKWELL, E. (1981) Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. DIC. México.

- ROMÁN, C. (2000) "Una mirada de género en el nivel inicial" En Revista La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas año 3, Nº 24, Buenos Aires.

“Contrastes de movimiento con música de violín”.

Actividades realizadas en una sala de tres años desde los aportes de la Música y la Expresión Corporal.

Virginia Anguiano y Jesica Malalel¹¹

Participaron:

Profesoras: Soto Claudia, Gamba Haydeé, Rodríguez María.

Alumnas: Anguiano Virginia, Benítez Eliana, López Betiana, Malalel Jesica.

La experiencia a la cual nos referimos fue realizada en un Jardín de Infantes estatal situado en Palermo.

Nuestras prácticas tuvieron lugar dentro del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes, en el Profesorado Sara C. de Eccleston.

El taller estuvo coordinado por la profesora Claudia Soto y asesorado por Haydeé Gamba, especialista en Música y María Graciela Rodríguez, especialista en Expresión Corporal y Educación Física.

Nuestra investigación se basó en los contrastes de movimiento con música de violín, abordando dos disciplinas: Expresión Corporal y Música, siendo necesaria la co-intervención de ambas en la práctica.

Previo a la realización de la secuencia de actividades, asistimos al jardín para observar al grupo de niños y su desempeño en estas dos disciplinas. Los niños no presentaban dificultades motrices, se involucraban con sus cuerpos en las propuestas y disfrutaban de moverse junto con la música proponiendo movimientos. No se inhibían ante la mirada de otras personas (observadoras) ajenas al grupo habitual de la sala.

Notamos que la docente guiaba e incentivaba al grupo total a la expresión y realización de movimientos. Ella misma nos contó que era Psicomotricista, pero reconoció que no lograba encontrar un punto en que la música pudiera relacionarse con la Expresión Corporal.

¹¹ Jesica Malalel y Virginia Anguiano son alumnas del ISPEI Sara C. de Eccleston

Una vez observado e incorporado esto pudimos planificar las actividades a desarrollar. Advertimos que para el desarrollo de éstas era necesario modificar el espacio físico de la sala, ya que la disposición de la mesas, sillas, muebles, etc., imposibilitaba el paso libre por todo el espacio.

También nos propusimos crear un clima de tranquilidad y comodidad donde los niños pudieran estar relajados antes y después de cada actividad. Creemos que crear un clima así es fundamental, ya que no sólo genera aprendizaje, sino que *"en él las emociones y el afecto ocupan un lugar primordial."*

¹²Concordamos con Soto y Violante en que *"una forma de enseñar es construyendo ambientes enriquecedores que ofrezcan a los niños diversas posibilidades de acción, de exploración, de comunicación con los otros"*¹³.

Dichas autoras recalcan que no sólo los escenarios o ambientes son materiales, sino también el medio hablado, musical, estético, etc.

Cada encuentro se inició preparando el ambiente físico despejado, apagando luces y sacándonos los zapatos, recostándonos en el suelo y escuchando obras musicales ejecutadas por el violín que condujeran a la tranquilidad. Una de estas obras fue "Cállate Grillito" (Judith Akoshky en *Ruidos y Ruiditos*, Vol. 2.)

Consideramos que el clima se logró en todo momento, observando que los niños respondían positivamente a nuestra invitación de relajarnos y escuchar. Era necesario que los niños estén en éstas condiciones para poder escuchar las diferentes obras, las cuales eran contrastantes entre sí y contenían las calidades de movimiento a ser enseñadas: rápido- lento, cortado- continuado, suave- fuerte.

Sin escuchar las obras difícilmente podrían expresar o traducir en movimientos los matices sonoros de la música.

Esta escucha fue andamiada constantemente por la implementadora y la ayudante, teniendo siempre presente que *"escuchar música es una actividad*

¹² GCBA(2000)Diseño Curricular para el Nivel Inicial: Marco General, Buenos Aires

¹³ Soto,C Violante, R(comp)(2005).En el jardín maternal: investigaciones , reflexiones y propuestas. Buenos Aires. Paidós

*que requiere preparación, es una práctica que se aprende*¹⁴, sabiendo que la capacidad de escucha está presente en los niños y que ésta *"puede crecer si es respetada, atendida y desarrollada"*¹⁵. Con este fin, la implementadora incitaba continuamente a escuchar qué nos decía la música, haciendo hincapié en centrar la atención de los niños en escuchar y prestar atención cómo era la música en las diferentes obras. En varias oportunidades les decía: "escuchen cómo es esta música, ¿es igual a ésta?" y ponía otra obra musical contrastante (en cuanto a velocidad o a la intensidad) respecto de la primera, "¿qué nos dice ésta música?, ¿cómo son?, ¿son iguales?".

El andamiar la escucha de los niños fue fundamental, como bien dijimos antes, para que los niños pudieran reconocer y expresar los contrastes de movimiento: primero escuchando los contrastes en la música, para luego traducirlos corporalmente.

Para enseñar dichos contrastes de movimiento es necesario remitirnos a su definición, que según Lapierre y Aucouturier, es *"hacer pasar al niño por dos situaciones sucesivas en las que ha sido reemplazado un solo elemento por su contrario y puede descubrir la noción precisa que recubre ese elemento"*.¹⁶

De dichos autores tomamos los contrastes relativos, que nacen de la intensidad de los estímulos y a partir de que hay materia o movimiento, abarcando en nuestro caso los ejes de intensidad (fuerte-suave), velocidad (rápido- lento) y flujo (cortado- continuado).

Una forma de lograr que el niño realice contrastes de movimiento es invitándolo a explorar los movimientos del cuerpo, a partir de un *"gesto cotidiano, de una acción corporal, de cambios de velocidad o intensidad en un mismo movimiento, de la utilización de un objeto que invite a la acción corporal"*.¹⁷

Teniendo en cuenta esto decidimos utilizar un objeto que invitara a la acción, elegimos pañuelos de gasa los cuales, por sus propiedades (peso, tamaño, textura, etc), favorecían la exploración y realización de movimientos. Dicho

¹⁴ Akoschky, J. (1998). Música en la escuela, un tema de varias voces. En J. Akoschky y otros. Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós

¹⁵ GCBA (2000) Diseño Curricular para el nivel Inicial : niños de 2 y 3 años. Buenos Aires

¹⁶ Lapierre A., Aucouturier B. (1970) Educación vivenciada: los contrastes. Barcelona: Científico-médica

¹⁷ GCBA Op. Cit en 4

material fue utilizado en una acción dinámica, como prolongación del propio movimiento, como bien lo expresa el Diseño Curricular para niños de dos y tres años.

Con el fin de enseñar estos contrastes de movimiento, a través de la escucha de obras con violín comenzamos por el eje de velocidad (rápido- lento) por ser movimientos que los niños reconocen y pueden realizar fácilmente. Para seleccionar estas obras musicales, tuvimos en cuenta las diferentes características del sonido, que Malbrán puntualiza como *"altura, intensidad, timbre y duración."*¹⁸

Los niños podrán reconocer, a partir de la escucha, la cual es guiada adecuadamente por el docente, *"los estímulos sonoros de diferentes grados de complejidad que difieren entre sí en una o más características."*¹⁹ Es necesario que con niños de tres años se comience por *"discriminaciones gruesas, en las que los sonidos a cotejar resulten francamente contrastantes e ir atendiendo a la reducción de las diferencias."*²⁰

En nuestro caso el violín es un instrumento que genera diferentes contrastes musicales, dependiendo de la forma de ejecutarlo. A una de esas formas de ejecución se la denomina Pizzicato, donde el instrumentista pellizca las cuerdas del instrumento con los dedos, produciendo así sonidos cortados; otra forma es tocando las cuerdas con el arco, de arriba hacia abajo y viceversa, generando sonidos largos, cortos, suaves, rápidos y fuertes.

Si bien este instrumento, de por sí, produce una música cálida y melódicamente bella, es primordial seleccionar obras de calidad musical que puedan representar, en nuestro caso, los contrastes a ser enseñados, pero que también resulte agradable al oído, generando en quien la oye diversos sentimientos, emociones, etc.

Para la realización de la primera actividad propusimos que los niños escucharan una obra previamente seleccionada. Elegimos "Cállate Grillito", (Judith Akoshky en *Ruidos y Ruiditos, Vol. 2.*) una canción realmente bella y agradable, no sólo por la voz de quien la interpreta sino por su cálida melodía y

¹⁸ Malbrán S(1993).El aprendizaje musical de los niños. Buenos Aires:Actilibro

¹⁹ Ibidem

el efecto que ésta produjo en el grupo. Los niños escucharon en su totalidad dicha pieza musical, prestando atención, con una actitud relajada y a la vez expectante.

A partir de la escucha indagamos los saberes de los niños sobre el violín, mostrándoles una imagen de éste y, sobre todo, explicamos las partes del instrumento de una manera muy sencilla. Luego una violinista irrumpió en la sala tocando la canción del "grillito", la invitamos a que nos muestre las partes del violín y las maneras de ejecutarlo; y para finalizar la actividad los niños pudieron explorarlo.

La segunda actividad se centró en la realización de movimientos rápidos y lentos, con dos obras musicales, ambas interpretadas con violín, que invitaban a realizarlos: "Allegro molto" (Antonio Vivaldi (1678-1741) en *Concierto en do mayor para múltiples instrumentos*) y "Acuario" (Camille Saint Saens (1835-1921) en *El carnaval de los animales*).

Mientras la música se escuchaba, invitamos a los niños al movimiento entregándole a cada uno pañuelos de gasa, permitiendo que cada niño se desplazara como le sugería la música. Nuestro rol fue el de observar activamente el movimiento de los niños, "reconociendo las necesidades que manifestaban, interpretando señales, como palabras, sonrisas, pasividad, etc."²¹ Además observamos la disponibilidad corporal de los niños, su capacidad auditiva y respuesta positiva frente a la propuesta.

También nos ofrecimos corporalmente "considerando al cuerpo uno de los instrumentos más importantes a través del cual se puede comunicar"²²

Participamos como uno más al realizar acciones conjuntamente con los niños, lo que supone "variar y reconstruir su participación durante el desarrollo del devenir cotidiano."²³

²⁰ Stokoe, P; Hark, R (1980). *Expresión corporal en el jardín de infantes*. Argentina: Paidós.

²¹ Soto, C; Violante, R (comp) (2005). *En el jardín maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós

²² Harf, R; Kalmar, D.; Wiskitski, J (1998) *La expresión Corporal va a la Escuela*. En Acoshky, J y otros. *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la Educación artística*. Buenos Aires: Paidós.

²³ Soto, C, Violante, R (comp) (2005) *En el jardín maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós

Quisimos comunicar *"no sólo con la palabra y la voz, sino también con los gestos y expresiones creando así un diálogo lúdico"*²⁴. Este diálogo comprende un tono emocional que se transmite.

En la tercera actividad los movimientos a realizar fueron cortados y continuados a partir de la escucha atenta de las obras: "Fósiles" (Camille Saint Saens 1835-1921 en *El carnaval de los animales*) y "Acuario" (Camille Saint Saéns 1835-1921 en *El carnaval de los animales*). Pudimos observar que no todos los niños se expresaban de igual modo, algunos tomaban sus pañuelos y los movían por toda la sala, otros se quedaban parados en un lugar y desde allí movían el material, pero lo que queremos destacar es que algunos niños se expresaban a través de la mirada (sí, ellos miraban como sus compañeros se movían), lo que nos llevó a tener en cuenta que en las actividades de expresión los niños pueden llegar a expresarse de maneras muy diversas, aunque la actividad proponga una serie de movimientos. He aquí la importancia de la participación docente en cuanto tome y socialice los aportes de los niños, poniendo en común las acciones que ellos propongan para que puedan observarse entre sí. Sabemos que a esta edad los niños *"se van adueñando de nuevas adquisiciones motrices, inventan y resuelven, establecen vínculos corporales con ellos mismos y con los otros e interactúan con los objetos."*²⁵

Por momentos nos propusimos como modelo con el objetivo de ofrecerle a los niños la acción y observando qué ocurre, *"los niños aprenden también desde la copia, imitan los gestos del adulto y gustan de reproducirlos"*²⁶. Siempre respetamos los estilos o manera de moverse de cada niño, dejando a elección la imitación.

En dicha actividad la implementadora y la ayudante buscaron espejar los movimientos de los niños, es decir, poniéndose frente a ellos y actuando como espejo; realizando exactamente lo mismo que el niño propone.

Como última propuesta, se invitó a los niños a escuchar atentamente mientras nos movíamos como nos decía la música. Al colocar las obras musicales, los niños realizaban movimientos en relación a la música, pudiendo comprobar

²⁴ Ibidem

²⁵ GCBA (2000) Diseño Curricular para el nivel inicial :niños de 2 y 3 años. Buenos Aires

esto cuando repentinamente se le cambiaba la música y, sin mediar una consigna verbal, los niños cambiaban sus movimientos, expresándose a través de ellos, escondiéndose detrás de sus pañuelos o acariciándose con ellos, hasta verbalizando sus sentimientos al escuchar las diferentes obras. El final de esta actividad se dio cuando una niña dijo sentirse cansada y se acostó en el suelo, sus compañeros la imitaron, y conjuntamente con esto se colocó una obra lenta y suave invitando a la relajación. Los niños se colocaban los pañuelos sobre sus panzas, otros debajo de sus cabezas, algunos pidiendo ayuda a las docentes, las cuales también participaron de la relajación imitando a los niños.

A modo de conclusión nos gustaría presentar algunos principios a tener en cuenta a la hora de enseñar Expresión Corporal y Música:

- Es necesario que la selección musical, la cual deberá generar los movimientos a ser enseñados, sea de buena calidad.
- El docente puede andamiar la escucha con la palabra y el gesto.
- Una manera de crear un clima que propicie la experiencia y la escucha, es oscurecer la sala e invitar a los niños a quitarse el calzado.
- En cuanto a la participación docente, ésta podrá tomar las ideas de los niños, imitando sus gestos, espejando movimientos que inicien los pequeños, armando junto con ellos "formatos de juego" que se repetirán y socializarán de manera recursiva, generándose así un diálogo lúdico entre pequeño y maestro..
- Una forma de enseñar contrastes de movimiento es presentar a los niños obras contrastantes entre sí.
- Para dar confianza e invitar a los niños a expresarse libremente es importante que el docente muestre disponibilidad corporal, acompañando y socializando los movimientos, espejando y creando un dialogo lúdico, sin forzar al niño a realizar los movimientos.

²⁶ Ibidem

- Para finalizar la actividad sería adecuado generar un estado de relajación en los niños, invitándolos a recostarse en el suelo, acariciarlos con los pañuelos, acostándose en el suelo junto con ellos.
- Tratar de que los niños comenten qué sintieron durante la experiencia, recuperar las sensaciones producidas por la música y las formas en que lo expresaron, ya sea desde la opinión del docente o a partir de preguntas del mismo.

Bibliografía:

- Akoschky, J. (1998). Música en la escuela, un tema de varias voces. En J. Akoschky y otros. *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- G.C.B.A. (2000). *Diseño Curricular para el nivel inicial: Marco General*. Buenos Aires.
- G.C.B.A. (2000). *Diseño Curricular para el nivel inicial: niños de 2 y 3 años*. Buenos Aires.
- Harf, R.; Kalmar, D.; Wiskitski, J.(1998) La Expresión Corporal va a la Escuela. En Acoshky, J y otros. *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Lapierre A., Aucouturier B. (1970). *Educación vivenciada: los contrastes*. Barcelona: Científico-médica.
- Malbrán, S. (1993). *El aprendizaje musical de los niños*. Buenos Aires: Actilibro.
- Soto, C., Violante, R.(comp.) (2005). *En el jardín maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Stokoe, P.; Hark, R. (1980). *Expresión corporal en el jardín de infantes*. Argentina: Paidós

La segregación como consecuencia de los errores en el diagnóstico y en las estrategias²⁷

*Se puede llamar teoría a un delirio
a partir del momento
que se cree que es la verdad
y no una ficción*
MARC STRAUSS

Los analistas del campo freudiano han planteado con insistencia las diferencias que los separan de otros teóricos del psicoanálisis, especialmente los kleinianos (Meltzer y Tustin entre los principales), para establecer las bases de un diagnóstico de autismo y también de psicosis. Mientras los kleinianos proponen una clínica diferencial de los fenómenos, los lacanianos proponen una clínica diferencial de las estructuras.

Es una diferenciación teórica sumamente importante. Vuelvo a tomar palabras de Marc Strauss²⁸

“Solamente Lacan tiene formulado que una teoría es una ficción, que la verdad misma tiene estructura de ficción, que la verdad no es lo real. A partir del momento en que se cree que la teoría es lo real, si la teoría es un poco consecuente, eso hace que otro, aunque no muy ajustado, pueda, de todas formas, lograr allí atemperar el goce errático o loco [.....] Se conoce esto, es realmente un hecho de experiencia cotidiana, que fenómenos de la clínica, cualquiera ésta sea en nuestro campo, que donde los descubridores tienen efectos maravillosos la gente que los imita no los tiene más [.....] y las referencias de Lacan, volviendo ahora al autismo, tienen un poco de eso. Tienen un aire aparentemente simple, pero eso que se resiste a la comprensión, diría que es lo que despierta”.

Creemos poder desprender las siguientes conclusiones de esta cita. Primero, realizar un diagnóstico diferencial no es nada sencillo, no conviene apresurarse, ni mucho menos, aventurarse con afirmaciones taxativas que

²⁷ Este trabajo lo presentó por primera vez en las jornadas de la Frontera, 12 y 13 setiembre 1997, de la Escuela Brasileña de Psicoanálisis (EBP) y la Escuela de Orientación Lacaniana (EOL)

caigan sobre los supuestos destinatarios como granizo en techo de chapa. Segundo, en tanto estemos dentro del dispositivo analítico "algo del goce errático o loco se atemperará". Pero cuando este diagnóstico es utilizado fuera del dispositivo ¿qué consecuencias se pueden observar? Lamentablemente, muchas veces, algunas muy poco afortunadas para los pacientes.

Los términos "autismo" y "psicosis" parecen haberse puesto en circulación como "significantes" que resuenan en boca de diferentes profesionales (médicos, psicólogos, psicopedagogos, educadores) o de padres de los pacientes, pero que llegan a producir verdaderos estragos en aquellos destinatarios utilizados como "significados". Estos "motes" han desplazado a otros más antiguos como "hiperkinético" o "dislético" que - aunque se referían a otro tipo de problemas también eran utilizados con la misma soltura - ya son más conocidos y gastados.

En estas líneas trataremos de mostrar el trabajo realizado en algunos tratamientos llevados a cabo en el CESAC N° 11, en relación con las consecuencias que menciono²⁹

CRISTINA, 32 años, diagnóstico presuntivo: Debilidad mental. Llega a la consulta derivada por el médico clínico. Su madre, con quien tengo el primer contacto, desea que se le realice un psicodiagnóstico a fin de solicitar un subsidio por discapacidad, su hija depende económicamente de ella, cree que no está capacitada para trabajar y teme por su seguridad en caso de que ella se muera.

La historia de la paciente revela un desarrollo normal durante la primera infancia. Hacia los cinco años la madre detecta dificultades en el desarrollo de su hija, en comparación con su sobrina. Consulta con un médico que le da "remedios para el cerebro". Hace un tratamiento foniátrico de los 5 a los 9 años en un lugar donde la cuidaban mientras la madre trabajaba; no tiene

²⁸ Marc Strauss : L'austime et la psychanalyse. Séries de la Découverte Fredienne, Volume VIII, mars 1992, pp 209/210 (la traducción de la cita es nuestra)

²⁹ CESAC (Centro de Salud y Acción Comunitaria). Son centros de atención primaria de la salud polivalentes, que dependen del área programática del hospital municipal de cabecera. En nuestro caso es el hospital de Ramos Mejía.

escolaridad sino hasta que estas personas cierran este lugar y es derivada a una escuela especial, entre los 9 y los 15 años. No logra avanzar mucho intelectualmente. Más tarde termina su escolaridad primaria en una escuela nocturna para adultos. Logra aprender a leer y escribir aunque no avanza mucho con las cuentas.

En la primera entrevista Cristina no parece traer ninguna pregunta con relación a ella. Cuando se la interroga sobre sus intereses dice que le gusta hacer cerámica pero encuentra dificultades para buscar un lugar donde realizarlo. Algo que también la traba para entablar relaciones con extraños es su problema de lenguaje, debe realizarse una operación en el paladar que fue varias veces postergada por distintas razones. Su vida está muy organizada alrededor de los vínculos familiares. Ayuda a cuidar a los hijos de su prima mientras ésta trabaja.

Cuando se la interroga acerca de su dificultad para tener un trabajo remunerado expresa temor a ser estafada por desconocidos.

En las siguientes entrevistas se siguió trabajando sobre estas imposibilidades, apuntando a desarmar esa identificación, a revalorizar lo que sí podía hacer, a rever cómo estaba instalada en relación con los vínculos familiares. A los pocos meses de tratamiento Cristina consigue trabajo como empleada en una lavandería (crisis laboral de por medio).

En este caso, afortunado, pasamos del pedido de subsidio a la producción de trabajo. Queda abierta la pregunta sobre la producción del sujeto.

ANÍBAL, 11 años, derivado por la docente del centro educativo al que asiste. Aníbal no tenía, según sus padres, un diagnóstico claro en todo el tiempo que llevaban estudiándolo. No hablaba, es decir, muy poco. A los 18 meses comenzaron a consultar por una hipotonía muscular que no le permitía afirmar la marcha. A partir de aquí comenzó, para el niño y la familia, el deambular por los más variados servicios y consultorios, públicos y privados.

Primero consultan a un conocido neurólogo infantil que lo considera como un retardado mental. Había un foco irritativo en el temporal izquierdo que salía en el E.E.G., que luego desapareció. También sospechan que es sordo,

aunque estudios posteriores lo descartan. A los dos años aproximadamente hace un tratamiento fonoaudiológico sin resultados. Lo envían al jardín de infantes y las maestras dicen que no se adapta. Luego comienzan a enviarlo a una escuela especial privada a la que el niño iba llorando todos los días.

Tomografías computadas, estudios neurológicos, enzimáticos y genéticos no descubren la etiología del cuadro. Decepcionados con la atención privada pasan a la pública. En ALPI lo diagnostican como afásico, pero en el informe detallan que no consideran que sea ésta la causa por la que el niño no habla y recomiendan orientación psicológica.

Lo llevan a un hospital público, especializado en problemas psicomotores, donde pasa por todos los servicios posibles. El diagnóstico ahora es "inmadurez psicomotora por trastornos neurofisiológicos funcionales". Finalmente comienza a realizar entrevistas psicológicas pero no logran que se instalen en un tratamiento, ni el niño ni la familia.

La madre rechaza la escolaridad que le ofrecen para su hijo: escuela especial, donde observa niños con síntomas que ella considera "más graves que los de su hijo". Expresa que lo que más la impresionaba era notar un clima de abandono de los niños que concurrían allí.

Al conseguir entrar en un sistema de medicina prepaga cambian la atención neurológica. El nuevo neurólogo diagnostica "psicosis" o "autismo" con base biológica no comprobable.

Finalmente consigue la derivación a un CENTES³⁰. Esta escuela le gusta al niño - que consigue vincularse muy bien con un docente del establecimiento - y a los padres - que se sienten escuchados -. De este lugar lo derivan para mi atención en el CESAC.

Dejando intencionalmente de lado cualquier mención al "diagnóstico" y tratando de desarmar cualquier intento clasificatorio comenzamos a trabajar. Se

³⁰ CENTES (Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos). Estos centros pertenecen a la Dirección de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (ex MCBA). Las escuelas de educación especial atienden niños considerados débiles mentales. Las derivaciones las determinan los gabinetes Psicopedagógicos Zonales, hay cuatro en toda la capital. Las escuelas de recuperación son para aquellos que se supone que podrán reincorporarse a la enseñanza común en algún momento. Los EOE (Equipo de Orientación Escolar) son los que determinan la escolaridad en escuela común, grado de recuperación o escuela de recuperación.

propone un tratamiento que, a medida que avanza, permite a Aníbal expresarse mejor, utilizar más palabras y animarse a hablar con otras personas. Los padres lo escuchan más, lo dejan jugar con más libertad, le ponen límites cuando se encapricha. Se pudo hacer amigo de un grupo de niños del barrio que lo aceptan con sus limitaciones.

Cuando los tiempos institucionales para la atención se agotan, solicitan continuar el tratamiento en mi consultorio.

ADOLFO, 6 años, derivado por el E.O.E.

Motivo de consulta: no se integra al grupo, habla como un bebé, sólo trabaja con la maestra al lado, esto comenta la madre en la entrevista inicial. No fue al jardín de infantes sino hasta el año pasado, antes lo cuidaba una señora que tenía varios hijos, mientras la madre trabajaba. Adolfo tiene un hermano de 12 años, una hermana de 10 y otra de 3 años. La señora dejó de cuidarlo cuando volvió a quedar embarazada. Allí notaron que comenzó a encerrarse en sí mismo; simultáneamente comenzó la escolaridad en jardín. Era retraído y no jugaba con los compañeros. Por indicación de la escuela hacen una consulta en un hospital público; primero en fonoaudiología, la audiometría le da bien y lo derivan a neurología porque "se encerraba en sí mismo y jugaba con sus manos, en un rincón del consultorio". Pregunto si esto lo hace también en la casa y en la escuela, me explican que sí "sobre todo cuando no logra silencio para que lo atiendan". Las consultas anteriores le dan por resultado un diagnóstico de "autismo"; como ya estaban cerca de finalizar el año escolar decidieron no comenzar ningún tratamiento. Al año siguiente comienza primer grado, se repiten las dificultades y el E.O.E. lo deriva al CESAC.

En la primer entrevista con Adolfo éste entra al consultorio, me sonrío, me ofrece unas figuritas de regalo y contesta a todas mis preguntas (si bien tiene muchas dificultades para pronunciar y es difícil entenderlo tampoco es imposible), se queja de que en su escuela todos los chicos se burlan de él porque no puede hablar bien. Meses después la madre me confesó que, en la primera entrevista que tuve con Adolfo, ella lo había amenazado "si ahora tampoco hablás cuando salgas de ahí te pego una buena paliza".

En este caso fue el padre quien se encargó de traer sistemáticamente al niño a la consulta (que Adolfo esperaba ansioso cada semana). La madre, por su cuenta, decidió llevarlo a un neurólogo. En la sesión siguiente a esta consulta Adolfo me preguntó "¿Vos creés que yo tengo algo malo en la cabeza?".

JAVIER, 4 años, motivo de consulta: dificultades en el lenguaje.

Los padres llegan a la consulta con el fonoaudiólogo del CESAC por recomendación de una persona amiga que había sido atendida allí.

Durante las primeras entrevistas asiste con babero, toma mamadera, su marcha es torpe, los movimientos finos y gruesos son muy bruscos, usa pañales.

Ambos padres manifiestan que el padre lo puede manejar mejor que la madre, con ella está casi todo el día ya que aún no ha tenido ningún tipo de escolaridad. Quisieron inscribirlo en un jardín cercano a la casa y no fue aceptado.

Después de casi un año de tratamiento fonoaudiológico los progresos de Javier fueron notables. Durante este período los padres siguieron con mucho interés todas las indicaciones del fonoaudiólogo que pasó a ser un referente para la familia.

Paralelamente este profesional asesoró a los padres para tratar de conseguir una escolaridad adecuada a Javier. La búsqueda se realizó por varios medios. Un intento fue un jardín terapéutico que trabajaba con PAMI, para lo cual debía conseguirse un "certificado de discapacidad" a fin de que se otorgara el subsidio que los padres no podían cubrir económicamente. También se apeló a la educación pública por dos vías. La primera fue presentarse a uno de los gabinetes zonales para ver qué posibilidades de escolaridad podían ofrecer. La segunda fue establecer contacto con un jardín de infantes común y, especialmente, con una docente que ya había tenido experiencia en la integración de niños con dificultades especiales y que estaba dispuesta a repetirla.

Lamentablemente, cuando los padres de Javier comenzaron a tener entrevistas con el equipo del gabinete, fueron orientados hacia otras instancias

absolutamente inesperadas para quienes trabajamos con ellos. El psicólogo a cargo de esa evaluación, quien tuvo dos entrevistas con el niño y dos con el padre, ante nuestra propuesta de escolaridad común, a modo de prueba y para que Javier pudiera comenzar una socialización con pares expresó "no considero que el Otro sea significativo para Javier". Es necesario aclarar que Javier estaba participando en un taller de juegos, que se desarrollaba en el CESAC, donde había demostrado un nivel de participación y deseos de compartir juegos y materiales con otros niños muy marcadamente.

A partir de esto el destino de Javier fue Escuela para niños con trastornos emocionales severos.

VIVIANA, 12 años, consulta espontánea ¿inhibición o imposibilidad de elaborar las estructuras simbólicas por carecer de aportes significantes?³¹

Llegan al CESAC por recomendación de un amigo de la familia. La niña es traída a la consulta por su madre. Hace cuatro meses que había venido de Formosa a vivir con su madre y su padrastro, antes la habían cuidado los abuelos mientras su madre trabajaba en Buenos Aires y enviaba plata para su manutención. Allí hablaban todo el día en guaraní, el castellano sólo en la escuela.

En esta primera entrevista la madre pide consulta porque su hija "no quiere estudiar", dice que tiene aprobado tercer grado pero no sabe leer ni escribir y no la han aceptado aquí en la escuela común.

Cuando entrevisto a Viviana observo que es difícil discriminar si es una nena o un varón (varias personas se confunden en esto por su aspecto y vestimenta).

Le pregunto si quiere entrar al consultorio y acepta sonriendo, le pregunto si sabe para qué vino y dice que sí. Casi no habla y responde a todo lo que digo con monosílabos: "sí, no". Observa todos los juegos que hay en las estanterías, abre las cajas de los juegos, mira todo y no elige nada, se vuelve a sentar en la silla frente a mí y me mira sonriendo. Le pregunto si le gustaría

dibujar, acepta. Cuando termina me dice "ya está", con voz muy baja. Le pregunto qué hizo, se sonríe y no contesta, entonces le pregunto señalando: "una nena..... una nena....no me acuerdo". De repente toma mi cuaderno y mi agenda, los hojea y los mira con curiosidad: - Parece que querés saber, que te gusta conocer cosas nuevas. Se sonríe y no habla. Luego le pregunto si puede poner su nombre en el dibujo y realiza unos trazos que imitan la escritura, le pregunto si lo quiere leer, dice que no con la cabeza. Quedamos en volver a vernos.

Se recomienda a la madre llevar a Viviana al Gabinete Escolar para que le asignen escolaridad. Mientras, continúa concurriendo al CESAC para su tratamiento.

Cierto día llega con la madre. La señora está muy angustiada porque derivaron a su hija a una escuela (CENTES) que no cree que sea conveniente para su hija. La niña vuelve a su casa y se para frente al espejo imitando los gestos de sus compañeros "más graves que ella" en palabras de la madre.

Esta derivación me sorprende también a mí. Hablo con la persona encargada de la derivación quien dice "En todos los dibujos de los tests aparece una puerta y detrás de la puerta hay alguien. Esto es muy confuso, yo sospecho que aquí ha habido una violación y creo que fue el abuelo. Las palabras de la madre me lo confirmaron". Más sorprendida aún vuelvo a entrevistar a la madre (sin mencionar esta información ni su fuente), quien niega totalmente sospecha alguna de que su hija haya pasado por tal experiencia y se muestra intrigada por este tipo de preguntas.

Quiso la casualidad que en esos días estuviera leyendo un texto donde se mencionaba que Françoise Dolto consideraba que, frente a una inhibición intelectual masiva, casi siempre podía sospecharse una violación o experiencia traumática infantil y que sobre eso interrogaba directamente. Observemos que F. Dolto lo expresa como hipótesis posible, que interroga al respecto, pero no que lo deduce de dibujos a los cuales agrega su propia fantasía. Por otro lado cabría preguntarse qué se entendería por "inhibición intelectual masiva" en una

³¹ Anny Cordié: Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Nueva Visión, Buenos Aires, 1994, p.168, donde se realiza una interesante síntesis de las diferentes formas de inhibición

niña curiosa, que se interesa por muchas cosas, en un medio que le es completamente nuevo pero que, criada en zona rural y en un medio familiar donde casi todos eran analfabetos, no tiene ningún interés (por el momento, inclusive) por responder a tareas escolares.

El análisis de cada caso nos muestra que ninguna generalización puede resolver lo particular fuera del uno por uno. Pero hay un punto común en esta presentación: son los efectos de segregación que sufren las personas concretas afectadas por el intento de resolver rápidamente situaciones administrativas sin medir las consecuencias para la inserción social de éstas.

En el caso de Cristina y ante los cambios producidos por la paciente durante el tratamiento ¿sería factible pensar que la falta de contacto con otros niños en su infancia y la instalación en la escuela especial la "plafonaron", impidiéndole un mayor desarrollo intelectual? Esta es una hipótesis imposible de comprobar actualmente; el tiempo en psicoanálisis es retroactivo pero el tiempo en una vida es irreversible.

De Aníbal puede decirse algo similar: tal vez una orientación psicoanalítica a los padres cuando se detectó el problema hubiera ayudado a un mejor desarrollo general, pero eso tampoco puede evaluarse a posteriori.

Lo que sí podemos afirmar, tanto en Aníbal como en Javier y Adolfo, es que, ni desde lo fenomenológico ni desde lo estructural, estos niños pueden ser considerados "psicóticos" y mucho menos "autistas".

¿Por qué hacerlos cargar con estas etiquetas, que calman la ansiedad de los profesionales que los atienden, pero no hacen más que apartarlos de la posibilidad de contactarse con otros niños y personas, que los estimularían más socialmente. ¿Por qué encerrarlos en lugares para que no perturben la supuesta "normalidad" de educadores y pares?

Para explicarnos con mayor precisión añadiremos: no nos oponemos a la existencia de escuelas especiales ni centros especializados frente a diversos problemas de orden orgánico o psíquico. Pero éste es justamente el problema:

intelectual.

algunos pacientes tienen problemas orgánicos; otros tienen problemas de orden psíquico; a veces hay problemas culturales y/o sociales (como en el caso de Viviana), a veces se encuentran combinadas afecciones varias y a veces no. Con lo cual la combinatoria se potencializa.

Se puede apreciar que, si no se tiene el cuidado de tratar de incorporar primero a las personas a las instituciones sociales ya existentes, según posibilidades probadas y admitidas en cada caso, corremos el riesgo de suponer la necesidad de crear infinitas especializaciones en alojamientos supercomplejos, pero siempre encontraremos algún caso que escape a la clasificación³²

Ya existen varias experiencias de niños con síndrome de Down que han sido aceptados en escuelas comunes, con éxito de integración. También hubo casos en que esto no fue posible.³³

Creemos que dar la posibilidad de entrada es mejor ya que permite buscar otra alternativa con posterioridad, no siendo lo mismo en sentido contrario

Todas las sociedades tienen mecanismos segregativos en diferentes planos (sociales, raciales, religiosos, culturales, etc.). Freud lo expuso magníficamente en Psicología de masas y análisis del yo. Lo que Lacan llamará alienación al rasgo unario y al significante fálico como identificación y que produce el horror de admitir lo diferente, lo que hace trastabillar nuestro narcisismo.

Para no cubrir este vacío con teorías delirantes, producto de nuestras propias fantasías no analizadas (furor curandi), será necesario dejar un lugar vacío, vacío de saber, que permita descubrir otro para la verdad subjetiva, cuando haya que pensar la posibilidad de que ahí aparezca el sujeto.

Alicia Marta Dellepiane
Atención Analítica
Miembro del Centro Descartes
Adherente de la E.O.L.
Coordinadora de Docencia e Investigación de D ESPACIOS A. C.
dellepianeam@interar.com.ar

³² En el libro de Silvia Tendlarz ¿ Dequé sufren los niños? La Psicosis en la Infancia, de Lugar Editorial, Buenos Aires, 1996, Mónica Códaga, en el anexo "Escolaridad y psicosis infantil" realiza una síntesis interesante y que coincide con nuestra idea.

³³ En el departamento de Aplicación del Profesorado de Educación Preescolar de la Escuela Normal N°4 se han llevado a cabo varias experiencias de este tipo.

Videos sobre Diversidad

Signatura: 50

Cita: Argentina. Jardín Maternal del Hospital Pirovano. Trabajo realizado por las docentes: Furlong, M; Mariani, S; Portillo, S; Yanzón, M. Musicalización y compaginación DT Producciones. Deambuladores en actividad. 1992.

Duración total: 13 minutos.

Reseña: El video está musicalizado en su totalidad; no se escucha el sonido ambiente en ningún momento. Se observan imágenes –algunas muy breves– de diversas actividades realizadas por los niños durante una jornada en el Jardín Maternal: entrada de los niños a la sala, juego con cajas grandes, merienda, ronda, higiene (lavado de manos y cambio de pañales), almuerzo, pintura con las manos, burbujas de jabón, lectura de libros, juego con espuma de afeitar, dibujo con crayones, juegos en el patio.

A través de este video es posible abordar la enseñanza de contenidos vinculados con la función social del Jardín Maternal. La organización del trabajo en el aula: tiempo, espacio y materiales didácticos. La diversidad socioeconómica y cultural de la comunidad escolar como elementos centrales en la comprensión y producción de proyectos pedagógicos.

Descriptores:<ESCUELAS
MATERNALES<ORGANIZACIÓN><ACTIVIDADES>

Signatura: 108

Cita: Argentina. Fundación Bernard Van Leer. Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo –IIED- América Latina. Buenos Aires 1910: Memoria del Porvenir. Año 1999.

Duración total: 24 minutos.

Reseña: El video muestra una colección de objetos e imágenes que reflejan la vida de Buenos Aires en la época del centenario. El guión fílmico está organizado en base a 13 cartas escritas por personas de diferente sexo, edad, origen y ocupación . A través de su lectura (que realiza una voz en off), es posible recrear las experiencias, los sentimientos y las costumbres de hombres y mujeres que habitaron nuestro país durante ese período histórico. Con este video es posible trabajar aspectos tales como: las transformaciones operadas en la vida cotidiana, el lugar que ocupaba la mujer, la educación de la época, el proceso de urbanización, migraciones y multiculturalidad, la inmigración, los cambios técnicos, la industrialización de la producción, el ferrocarril, etc.

e- Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial. Año 1. Número 2. Invierno, 2005.
ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Secretaría de Educación. GCBA.

(El video está armado en base a imágenes y objetos que formaron parte de la exposición homónima realizada en el Abasto de Buenos Aires de Mayo a Julio de 1999.) Descriptor: <HISTORIA>

Sitios en Internet sobre diversidad

1. Aula Intercultural. El Portal de la Educación Intercultural

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=54

Aquí se encuentran muchos artículos y enlaces muy interesantes. Además hay un foro con intercambio de experiencias, propuestas y dudas sobre el tema que nos interesa en este segundo número de nuestra revista electrónica del ISPEI Eccleston

2. **Asociación de televisión educativa iberoamericana: Proyectos ATEI: e-migrATEI:** <http://www.ateiamerica.com/>

La migración en los medios de comunicación

Aquí se incluyen documentos en soporte audiovisual y escrito cuyos contenidos tienen de coordenadas la migración procedente o con destino a Iberoamérica y su relación con la educación, cultura o comunicación. El primer apartado, Vídeo, incluye reseñas y, siempre que es posible, la reproducción de espacios emitidos por televisión, reportajes, testimonios, filmografía, etc. El segundo, Audio, ofrece una información similar pero dedicada a espacios de radio; en Audio también se reproduce el sonido registrado en conferencias y otros actos públicos. El tercero, Internet, muestra artículos, reportajes, entrevistas, etc. procedentes de la red. El cuarto, El rincón del libro, es un espacio dedicado a dar a conocer obras literarias relacionadas con la migración.

3. **AVERROES. Red telemática Educativa de Andalucía**

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/etapas.php3>

Recursos por etapas y enseñanzas.

Tiene un buscador, en el cual se puede encontrar una serie de artículos poniendo el término, por ejemplo: diversidad

4. **QuadernsDigital.NET: El portal de educación**

<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=inicio.InicioIU.ge>
[tLista](#)

Tiene un buscador, en el cual se puede encontrar una serie de artículos poniendo el término, por ejemplo: diversidad

5. **Maestroteca**

<http://maestroteca.com/index.php3>

Maestroteca es la web de enlaces educativos de much@s amig@s y visitantes. Puedes ampliar el contenido con los enlaces sobre educación que consideres interesante.

6. **Grupo Docente.**

<http://www.grupodocente.com/rdocente/indexpub.jsp>

Revista on line de educación

Bibliografía sobre los siguientes temas: Diversidad - Género - Etnia - Multiculturalidad

- Boggino, Norberto.; Avendaño, Fernando. La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario :Homo Sapiens, 2000
- Devalle de Rendo, Alicia ; Vega, Viviana. Una escuela en y para la diversidad : el entramado de la diversidad. Buenos Aires : Aique,1999.
- Escuela , sujetos y aprendizaje, homogeneización y diversidad ,representaciones sociales del Aprendizaje. Buenos Aires : Novedades Educativas,2004.
- Essomba, Miguel Angel. Construir la escuela intercultural : reflexiones y propuestas paratrabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona : Grao,1999.
- García Canclini, Néstor. Consumidores y ciudadanos : conflictos multiculturales de la globalización. México : Grijalbo, 1995.
- Geertz, Clifford. Los usos de la diversidad. Barcelona : Paidós Ibérica, 1996.
- Giroux, Henry A ; Flecha, Ramón. Igualdad educativa y diferencia cultural. 2ª. ed. Barcelona :El Roure, 1994.
- Goetz, J. P. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid : Morata, 1988.
- Iguales y diferentes : convivir en la diversidad desde la escuela infantil. Buenos Aires : Novedades Educativas, 2003
- Lacasa, Pilar. Familias y escuelas : caminos de la orientación educativa. Madrid : Visor, 1997
- .MartínezMiguélez, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación : manual teórico práctico. 3ª. Ed. México : Trillas, 1994.
- Neufeld, María Rosa : Thisted, Jens Ariel. "De eso no se habla ..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires : Eudeba,1999.
- Puigdemívol, Ignasi. La educación especial en la escuela integrada : una perspectiva desde La diversidad. 5a. ed. Barcelona : Graó, 2001.
- Rayna, S. , Laevers, F. Deleau, M. La educación preescolar : ¿Cuáles son sus objetivos pedagógicos? Buenos Aires : A Z, 1999

- 2º encuentro de Nivel Inicial. Buenos Aires : Gobierno de la Ciudad

- de Buenos Aires, 1999Ø Shulman, Judith H., Lotan, Rachel A.; Whitcomb, Jennifer A. Guía para orientar el trabajo en grupo con diversidad en el aula.

- Buenos Aires : Amorrortu, 1999.

- Wittrock, Merlin C.La investigación en la enseñanza : profesores y alumnos. Barcelona : Paidós Ibérica, 1986. T.III.Publicaciones Periódicas

- Atención a la diversidad. Buenos Aires : Novedades Educativas, 2001.Serie: 0 a 5 La Educación en los primeros años. Nº 41

- Iguales y diferentes : convivir en la diversidad desde la escuela infantil. Novedades Educativas, 2003.Serie: 0 a 5 La educación en los primeros años. Nº50.

- Sociedad y niñez : ser niño en un mundo de contradicciones. Novedades Educativas, 2001. Serie: 0a 5 La educación en los primeros años. Nº 36

Publicaciones de los Autores

Publicaciones de Ramírez Fernanda:

Artículos referidos a Nivel Inicial y/o referidos a Educación

- RAMÍREZ F. (2005) Colaboración en la revista "Enseñar en jardín" en los meses de marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, setiembre, octubre y noviembre 2005.
- RAMÍREZ F. (2004) Colaboración en las revistas "Enseñar en jardín" y "Enseñar en EGB" en los meses de setiembre, octubre y noviembre de 2004.
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., LURBE S. Y RAMÍREZ F (2004) "¿Literatura infantil o literatura para niños?". En Revista " Jardín de ideas" . Publicación del jardín de Infancia Mitre. Buenos Aires, diciembre 2004.
- ROMAN, C. y RAMÍREZ, F. (2004) "Armando nuestra agenda didáctica en la sala de dos años". En Revista N^o 58 Colección: La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. setiembre, 2004.
- ROMAN, C. y RAMÍREZ, F. (2004) "Relación familias- institución escolar... Un entramado complejo". En Revista N^o 58 Colección: La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. Setiembre, 2004.
- ROMAN, C. y RAMÍREZ, F. (2003) "La multiculturalidad y niños/as inmigrantes en la primera infancia". En Revista N^o 50 de "Iguales y diferentes. Convivir en la diversidad desde la escuela infantil". Colección: La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas. Año 5, Buenos Aires.
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., LURBE S. Y RAMÍREZ F (2000) "¿Los niños hacen taller o el taller hace a los niños?". En Revista N^o 30 de "Talleres en el jardín. Ideas, sugerencias y actividades". Colección: La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas. Año 3, Buenos Aires.

- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., LURBE S. Y RAMÍREZ F (2000) "La Lengua escrita en el Nivel Inicial". En Revista N° 23 de "lectura y escritura. Iniciando el camino de la alfabetización". Colección: La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas. Año 3, Buenos Aires.
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., RAMÍREZ F. (2000) "Más allá de las cortesías". En revista "Brisas" N° 51, marzo de 2000, Buenos Aires.
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., LURBE S. Y RAMÍREZ F (1999) "La huerta orgánica". Colección: La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas. Año 3, Buenos Aires.
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., RAMÍREZ F.(1999) "¿Literatura infantil o literatura para niños?". En revista "La rama" N° 4 , Buenos Aires.
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., RAMÍREZ F. (1999) "Valores que valen". En revista "La rama" N° 3, Buenos Aires...
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., RAMÍREZ F.(1999) "Otro enfoque para la violencia". En revista "La rama" N° 2, Buenos Aires...
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., RAMÍREZ F.(1999) "Valores que valen". En revista "La rama" N° 2, Buenos Aires..
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., LURBE S. Y RAMÍREZ F.(1999) "Dibujos y algo más". En revista "Brisas" N° 47, noviembre de 1999, Buenos Aires.
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., LURBE S. Y RAMÍREZ F. (1999) "Día del maestro". En revista "Brisas" N° 45, septiembre de 1999, Buenos Aires.
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., LURBE S. Y RAMÍREZ F. (1999) "Vacaciones divertidas en casa". En revista "Brisas" N° 43, julio de 1999, Buenos Aires.
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., RAMÍREZ F.(1999) "Respetando las diferencias". En revista "Brisas" N° 40, abril de 1999, Buenos Aires.
- CARACCIOLO A., FERNÁNDEZ V., RAMÍREZ F.(1999) "Día de la maestra jardinera". En revista "Brisas" N° 41, mayo de 1999, Buenos Aires.

Publicaciones de Román Cecilia:

Artículos referidos a Nivel Inicial y/o referidos a Educación

- ROMAN, C. y OTROS (2004): *"La reflexión sobre la práctica en comunidades de conocimiento"*

- *"Carpeta de ruta. Experiencia del taller 1 y 2 del TCPD (Trayecto de Construcción de las prácticas docentes"*

- *"Mujeres y hombres en busca del perfil deseado"*

Encuentro de Formadores-as 2003, En CD publicado por la DGESUP, Secretaría de Educación del GCBA; Ciudad de Buenos Aires, 30 y 31 de octubre y 1 de noviembre.

- ROMAN, C. y ULLÜA, J. (2004) *"El arte, andamio de la reflexión sobre la práctica, en la formación docente"* II Congreso Internacional de Educación "La Formación Docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo", En CD publicado por la Universidad del Litoral, Santa Fé, 20, 21 y 22 de octubre.

- ROMAN, C. (2004) *"Actores, Actrices, discursos y prácticas desde la perspectiva de género"* I Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina, En CD publicado por la Universidad Nacional de la Pampa, Gral Pico La Pampa 1, 2 y 3 de julio de 2004 -- - ROMAN, C. y RAMÍREZ, F. (2004) *"Relación familias- institución escolar... Un entramado complejo"*. En Revista Colección N° 58: La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. Septiembre, 2004

- ROMAN, C. y RAMÍREZ, F. (2004) *"Una agenda didáctica en la sala de dos años"*. En Revista Colección N° 58: La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. Septiembre, 2004
- ROMAN, C. y ULLÜA, J. (2003) *"El espacio formativo de la práctica en contextos de crisis sociales"* Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, En CD publicado por la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, julio de 2004.
- ROMAN, C. Y MORGADE, G. (2003) *"Relación familia-escuela: las entrevistas iniciales. Aportes desde la perspectiva de género"* Documento de trabajo, Plan de igualdad real de Oportunidades entre Mujeres y Hombres". Secretaría de Educación, G.C.B.A.
- ROMAN, C. y RAMÍREZ, F. (2003) *"La multiculturalidad y niños/as inmigrantes en la primera infancia"*. En Revista N° 50 de "Iguales y diferentes. Convivir en la diversidad desde la escuela infantil". Colección: La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas. Año 5, Buenos Aires.
- ROMAN, C. y PFURR, E. (2001) *"Maestros en acción. Una construcción cotidiana del rol docente"*. En Revista N° 39 "La tarea de Educar. Sobre el rol, la formación y el trabajo". Colección: La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas, año 4, Buenos Aires.
- ROMAN, C. (2001) *"Las Ciencias Naturales bajo la lupa del jardín"*. En Revista 3, 4, 5. Revista para docentes de Nivel Inicial. Año 1, N° 5 Editorial Visor, Buenos Aires.
- ROMAN, C y BENCHIMOL, K. (2000) *"Piedra libre al Taller en el jardín de infantes"*. En Revista N° 30 "Talleres en el Jardín". La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas, año 3, Buenos Aires.
- ROMAN, C. y PFURR, E. (2000) *"Deambuladores en acción: una propuesta alternativa en el jardín maternal"*. En Revista N° 26 "Jardín Maternal II, Propuestas de organización y didáctica". La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas, año 3, Buenos Aires.

- ROMAN, C. (2000) "*Una mirada de género en el nivel inicial*" En Revista N° 24 "Valores, cultura y sociedad. Los contenidos transversales en el jardín". Colección: La Educación en los primeros años 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas, año 3, Buenos Aires

- ROMAN. C. (1999) "*El Jardín de Infantes desde una perspectiva de género. Celeste y Rosa... en Jardín de Infantes*" publicado en Profesional Docente, Año III, N° 29. Buenos Aires.

- ROMAN, C. (1998) "Lo que natura non da, Salamanca non presta?", publicado en Revista Versiones N° 9, publicación del programa "La UBA y los profesores", Secretaría de Extensión Universitaria, UBA, EUDEBA, Buenos Aires.

Publicaciones de Rebeca Anijovich; Mirta Malbergier y Celia Sigal

- ANIJOVICH, R., MALBERGIER, M., SIGAL, C. (2004) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Publicaciones de Rebeca Anijovich;

- Publicaciones editadas en actas de diversos congresos, y proyectos de investigación en el equipo de Edith Litwin en la Facultad de Filosofía y en Flacso.

Publicaciones de Alicia M. Dellepiane

- Autora del libro *Matemática para la educación inicial*, Magisterio Río de la Plata, Buenos Aires, 1995.
- Colaboradora en varias revistas de interés general, de educación y de psicoanálisis:
 - Revista "Vocación Docente", nivel inicial y primario, en 1989 y 1991.
 - Publicación de las Segundas Jornadas de Prevención y Atención Primaria de la Salud Mental, Dirección de Salud Mental, M.C.B.A., octubre 1994 "Informe sobre los talleres realizados en el CESAC N° 11 en el área de atención primaria de la salud".
 - Bitácora (revista de circulación barrial del Abasto): *El aprendizaje, un problema escolar y más que eso...* (dic.1992); *Cuando un niño se distrae* (mayo, 1993).
 - Colofón N°12 (Boletín de la Federación Internacional de Bibliotecas del Campo Freudiano) Comentario del libro de Anny Cordié *Los retrasados no existen* (abril, 1995).
 - *Perspectivas, la situación del Psicoanálisis*, año 6 N° 21, *Entrecruzamientos discursivos* (Publicación de la Biblioteca Freudiana de La Plata, septiembre de 1997).
 - *El Caldero de la Escuela* (Publicación mensual de la Escuela de la Orientación Lacaniana): *Comentarios del libro de Ramón Alcalde Estudios Críticos de Poética y Política* (octubre de 1996, N°46); *En referencia al libro de Judith Filc Entre el parentesco y la política* (septiembre de 1997 N° 55). *Presentación clínica "Dificultades para aprender ¿síntoma o inhibición?"* (julio de 2000 N° 78).
 - Responsable de la publicación *Problemas de la Infancia según el Psicoanálisis* (revista del Coloquio del Centro Descartes, publicada en diciembre de 1995).
 - Autora del artículo *De los ideales normalistas a las identificaciones postmodernas*, trabajo presentado en la Academia Nacional de Educación, 1998 (Presentado en las I Jornadas Nacionales de Formación Docente, Córdoba, 14,15 y 16 noviembre 2002, para ser publicado en el 2003).
 - Publicación del Campo Freudiano *La Segregación como consecuencia de los errores en el diagnóstico y en las estrategias*, EBP-EOL, Foz do Iguazú, septiembre 1997.

- En la Revista Estilos de la Clínica N°13, el artículo Volver a pensar la educación, (Se publicó en portugués y abstract en inglés), 2001. En castellano publicado en la revista "El Murciélago N°14" www.descartes.org.ar

- Trabajo de investigación Familia y subjetividad, presentado en la mesa de encuentro de carteles de la E.O.L. en mayo 2001.

- Autora del libro Los sujetos de la educación. La reconstrucción del yo como retorno de una ilusión, Lugar editorial, Buenos Aires, 2005.

Traducciones del francés:

- De cinco artículos de distintos autores aparecidos en Temas Cruciales I: Las Psicosis en la Infancia, Edit. Atuel, 1998.

- Analítica del Litoral, una revista sin fronteras, N°7 (dic. 1997) , del artículo de Clotilde Pascual "Aproximación en un centro de día", (Approche psychanalytique dans un centre de jour, aparecido en la Revista Mental I, publicación de l'Ecole Européenne de Psychanalyse- Section francophone).

- Anamorfosis, perspectivas en psicoanálisis (publicación de la Biblioteca Freudiana de La Plata, año V- Junio 1998), del artículo de Eric Laurent "Reflexiones sobre el autismo" (Réflexion sur l' autisme, aparecido en el boletín del "Groupe Petit Enfant", Paris, 1996).

Convocatoria a próximos artículos

El tema para las próxima convocatoria del N° 3:

(Setiembre-Diciembre de 2005): ***“Los medios de comunicación y los sujetos de Nivel Inicial”***

“Los medios de comunicación y los sujetos de Nivel Inicial”. Las problemáticas a abordar tendrán como reflexión, básicamente, los vínculos entre la escuela y los medios de comunicación. Algunos problemas que surgen de este vínculo responden a preguntas que atraviesan la práctica docente en tanto síntesis integradora de los aportes de la experiencia y de las formulaciones teóricas, en relación a las relaciones de la escuela, la cultura y los sujetos. Estos abordajes permitirían reflexionar acerca de interrogantes tales como la aparición en el imaginario infantil de los ‘héroes de la televisión’, del papel jugado por los medios como proveedores de saberes de modos informales, la posible reformulación del concepto de *juego* que estarían replanteando los juegos electrónicos, el uso de softwares didácticos y sus vínculos con las teorías cognitivas, los debates respecto del uso infantil de las nuevas tecnologías en relación con los saberes escolares, los imaginarios infantiles construidos por los medios, entre otros.

Las fechas límites para la recepción de artículos es el 15 de octubre de 2005, y se puede enviar a: revistaeccleston@yahoo.com.ar

Orientaciones para los colaboradores

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

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

Deben ser inéditos.

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

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

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

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

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

Para los casos de "Experiencias", el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: [normas_apa](#).

La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición. El Comité Editorial se reserva el derecho de efectuar los cambios formales que requieran los artículos, incluyendo los títulos, previa consulta con el/los autor/es. En caso de que los cambios excedan la dimensión formal, el artículo será remitido nuevamente al/los autor/es para que personalmente se realicen las correcciones sugeridas. En estos casos, el/los autor/es deberán reenviar el escrito en la fecha que les serán comunicadas.