



Año 15. Número 27. 1º Cuatrimestre de 2019.

ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA.
ISSN 1669-5135

ÍNDICE

.02

EDITORIAL

.05

ARTICULOS

.09 - ¿Qué escribían y cómo se esperaba que lo hicieran las maestras del jardín “Mitre” en torno al desarrollo de su tarea entre 1939 y 1950?

- ANA MARÍA FINOCCHIO

.19 - Cómo aparece la Educación Física en los Libros de Actas de la Escuela del Profesorado “Sara C. de Eccleston”. Algunos indicios sobre la Educación Física en CABA entre 1939 y 1977.

- MARÍA FERNANDA BARNES

.35 - En palabras de Montessori.

-FLAVIA GISPERT, ANDREA VISCONTI Y PRIMAVERA BAJARLIA

.43 - De maestra a escritora: el caso de los libros de literatura de M. L. Smith de Lottermoser.

- MARCELO BIANCHI BUSTOS

RELATOS DE EXPERIENCIA

.49 - Arte contemporáneo, Arte desde la tierra. Secuencia de Artes Visuales.

- DÉBORA CHÁVEZ Y ANTONELLA PÉREZ

.57 - De la construcción de un sistema referencial en la adquisición de las relaciones espaciales hacia el conocimiento matemático.

- IVANA CAMILA DEREVNIN, LAURA GALARZA Y AILÉN MACORETTA VÁZQUEZ

ANEXO TEMÁTICO

.70 - Bibliografía sobre los artículos
publicados (Libros, Revistas y Videos).

- MONICA MALDONADO

.72 - Sitios de Internet relacionados con las
temáticas abordadas por los artículos
de este número de la revista.

- ANA MARIA ROLANDI

CONVOCATORIA

.75

DISEÑO DE LA REVISTA

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

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

El equipo completo de trabajo es el siguiente:

Titular de cátedra: Arq. Alfredo Yantorno

Adjunta: Sue Takahashi

JTP: Maximiliano Provenzaní

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



EDITORIAL

●●● POR: GABRIELA ORTEGA e INES RODRIGUEZ SAENZ

80 años de Historia...

Somos la historia. Somos nuestra historia y somos lo que la historia hace de nosotros. Somos lo que somos capaces de hacer con nuestra historia, lo que somos capaces de ser a pesar de nuestra historia, lo que logramos ser gracias a nuestra historia.

La historia no se cifra en los libros que la cuentan sino en la vida cotidiana de cada uno y de cada una de nosotras.

Estamos hechos de historias de otros que, de algún modo, se entrelazan a las nuestras y crean la trama de la que somos parte. Sin saberlo, sin tenerlo presente a cada instante, sin darnos cuenta, con liviandad a veces, con frescura, con pesar, con tristezas, con risas, con amores, con dolores, vamos viviendo nuestra vida, confiados de nosotros y nosotras mismas, la vivimos como si fuese la única, como si sólo fuera la nuestra, la que nos pertenece, la cercana, y sin embargo, estamos haciendo a cada paso, la historia de todos y de todas, cada día, de manera imperceptible, de un modo que nos pasa desapercibido...

Sólo de algunos hablarán los libros, pero es con el aliento de todos y de todas con lo que se va consustanciando un futuro posible.

Nos preguntamos... qué cosas de las que vivimos en los últimos tiempos, qué discusiones teóricas a las que no les prestamos especial atención, cuáles de las conversaciones que hemos desarrollado en las reuniones entre nosotros, qué de todo eso será substancia, será tela, será carne de futuras decisiones... tal vez históricas.

Nos preguntamos quiénes de nuestras y nuestros estudiantes, que nos miran hoy y nos escuchan, nos discuten, nos confían o nos desconfían, quiénes de todas ellas... de todos ellos quedarán en los libros de historia, por sus acciones, por sus decisiones, por sus convicciones, por sus pensamientos, por sus valentías.

En estos 80 años, en esta institución se hizo historia. Se hizo gracias a las acciones cotidianas de quienes nos precedieron. Gracias a lo que pensaron, a lo que decidieron, a lo que escribieron, a lo que se animaron a innovar, a lo que discutieron... mientras NO sabían que estaban haciendo historia.

En esta institución, a lo largo de estos 80 años, se cifraron cambios trascendentales para la educación de los niños y las niñas, se fundaron modos de mirar y definir a la infancia, se delinearon rasgos de la educación pública... en esta institución se sembró futuro...

Celebremos, entonces, la posibilidad de encuentro y construcción colectiva que esta publicación nos ofrece... hagamos historia sin saberlo...

Compartamos y disfrutemos las palabras de nuestros y nuestras colegas...

Artículos:

¿Qué escribían y cómo se esperaba que lo hicieran las maestras del Jardín “Mitre” en torno al desarrollo de su tarea entre 1939 y 1950?

Ana María Finocchio

La profesora toma para su análisis, los registros del libro de actas de la Escuela de Profesorado “Sara C. de Eccleston” y Jardín de Infancia “Mitre” correspondiente al período 1939-1950, y desde allí destaca que la práctica de la escritura que hacían las maestras resultaba central en el desarrollo de la tarea docente. En este trabajo realiza una descripción de esas prácticas de escritura y avanza en la formulación de algunos interrogantes a partir de tales prácticas.

¿Cómo aparece la Educación Física en los Libros de Actas de la Escuela del Profesorado “Sara C. de Eccleston”? Algunos indicios sobre la Educación Física en CABA entre 1939 y 1977.

María Fernanda Barnes

La profesora comparte los avances de un trabajo de indagación en los libros de actas de la entonces llamada Escuela del Profesorado “Sara C. de Eccleston”, entre los años 1939 y 1977, relevando la manera en que aparecía la “educación corporal”.

En palabras de Montessori.

Flavia Gispert, Primavera Bajarlía y Andrea Visconti

En el presente escrito las profesoras abordan el proceso de selección e indagación bibliográfica y teórica de uno de los objetos considerados material histórico de la ludoteca: el gabinete geométrico elaborado por la pedagoga italiana María Montessori.

De maestra a escritora: el caso de los libros de literatura de M. L. Smith de Lottermoser

Marcelo Bianchi Bustos

El profesor retoma aquí una tarea que viene realizando en números anteriores. Nada mejor para festejar los 80 años del ISPEI “Sara C. de Eccleston” que continuar visibilizando por medio de esta revista distintos libros de literatura que forman parte del patrimonio de la institución y que dan cuenta de lo que se leía en otros momentos de la historia institucional.

Relatos de experiencias:

Secuencia de Artes Visuales: Arte contemporáneo, Arte desde la tierra

Débora Chávez y Antonella Pérez

En este trabajo se relata una experiencia desarrollada en el marco del Taller 4, del Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales, llevada a cabo por dos estudiantes del ISPEI Sara C. de Eccleston, en el Jardín de Infantes JIN “A” D.E. 12 Escuela N° 04 “Provincia de La Pampa” de la Ciudad de Buenos Aires.

De la construcción de un sistema referencial en la adquisición de las relaciones espaciales hacia el conocimiento matemático

Ivana Camila Derevnin, Laura Galarza y Ailén Macoretta Vazquez

El proyecto fue elaborado en el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”, en el marco del Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales de Taller V y llevado a cabo en el Jardín de Infantes Integral N°4 D.E. 9 C.A.B.A., en la sala “roja” de 5 años durante 2018

¡A disfrutar de la lectura!

ARTÍCULOS

■ ESCRITURA | ACTAS | INFORMES |
DIARIOS | HISTORIA | ISPEI "SARA
C. DE ECCLESTON"

¿QUÉ ESCRIBÍAN Y CÓMO SE ESPERABA QUE LO HICIERAN LAS MAESTRAS DEL JARDÍN "MITRE" EN TORNO AL DESARROLLO DE SU TAREA ENTRE 1939 Y 1950?

●●● POR: ANA MARÍA FINOCCHIO

De acuerdo con los registros del libro de actas de la Escuela de Profesorado "Sara C. de Eccleston" y Jardín de Infancia "Mitre" correspondiente al período 1939-1950¹, la práctica de la escritura que hacían las maestras era central en el desarrollo de la tarea docente. En efecto, su quehacer en el jardín suponía el dominio de diferentes

¹ La fuente sobre la que se ha realizado esta investigación es el primer libro de actas que conserva el ISPEI Sara C. de Eccleston, que comprende el registro de las actas correspondientes a los años 1939-1950 y da cuenta de los comienzos de su historia como institución de educación de nivel inicial, así como de formación docente para ese nivel.

géneros discursivos, con sus propósitos (documentar, planificar las actividades de la semana, dar cuenta del trabajo realizado, comunicarse con colegas, estudiantes y otros trabajadores de la institución, compartir en reuniones con colegas saberes específicos del nivel), con sus temas (datos de los alumnos, contenidos a enseñar y propuestas de actividades para el cotidiano escolar, valoración de los aprendizajes de los alumnos, etc.) y con sus destinatarios (dirección, médicos, visitadoras, dietistas, familias de los niños, colegas, estudiantes del profesorado²).

Introducción

Las actas, además de enfatizar la importancia de la escritura por sobre la comunicación oral, dado que se sostiene que la dirección del jardín no valoraba la comunicación oral de las maestras cuando faltaba el registro escrito ("No se atenderá a nada que refiera, cuando falte la relación escrita" [126]³),

² Es relevante contextualizar la investigación atendiendo a que el Jardín Mitre, inaugurado el 20 de marzo de 1939, durante la presidencia de Roberto M. Ortiz, y para cuyo funcionamiento se había destinado el Palacio Unzué (ubicado en Agüero 2470, en la ciudad de Buenos Aires), en sus comienzos cumplía con fines de asistencia social además de pedagógicos. En efecto, los 700 niños que asistían eran hijos de padres cuya remuneración no era mayor a la de un policía y provenían de las villas del Bajo Belgrano, conventillos de la Recoleta y de la Costanera. Entre las 8 y las 16.30 horas, los niños desayunaban, almorzaban y merendaban y, además, se los bañaba y se trataba de pediculosis. Médicos, odontólogos y dietistas conformaban un servicio asistencial que se ocupaba de atender frecuentes casos de raquitismo, descalcificación y tuberculosis entre los alumnos, además de ejercer un estricto control sobre el régimen alimenticio apropiado para esa población (Capizzano de Capalbo, B. y Larisgoitia de González Canda, M., 1982: 193-195).

³ A lo largo de este trabajo se incluirán referencias a datos de la fuente documental, el libro de actas, indicando en cada caso y para futuras investigaciones que se interesen por retomarlos, el número de folio en el que se registran.

incluyen modelos para los escritos, recomendaciones en torno a su organización, selección léxica, estilo, tono, así como valoraciones respecto de resultados logrados y no logrados.

Es relevante señalar que accedemos a información sobre las prácticas de escritura de las maestras, así como a las instrucciones y recomendaciones para la producción a través de un libro de actas, un texto que además de documentar las diversas acciones institucionales, prescribe unos modos de hacer (las autoras y, por tanto, quienes se presentan como “voces autorizadas” son las de quienes firman cada una de las actas, la directora del Jardín, Marina Margarita Ravioli⁴, y la secretaria, Margarita Tejada). En el caso del foco de este trabajo, las actas tienen un carácter fuertemente prescriptivo respecto de unas formas de apropiarse de la escritura en el marco específico de la institución. De allí que, excepto en el caso de las conversaciones didácticas, que se registran por completo (entendemos que tal inclusión suponía la aprobación previa de la dirección), del resto de los escritos solo se incluyen reglas para su redacción, valoraciones sobre lo realizado, advertencias y sugerencias para mejorarlas.

⁴ Marina Margarita Ravioli, formada en el Normal N° 1 “Presidente Roque Sáenz Peña” primero como maestra y luego como profesora de Ciencias y Letras, dirigió del Jardín de Infantes Mitre y el Instituto del Profesorado desde la fundación y durante casi cuarenta años, marcando el rumbo para otras instituciones del país (Capizzano de Capalbo, B. y Larisgoitia de González Canda, M., 1982: 185).

En este trabajo nos proponemos hacer una descripción de esas prácticas de escritura y avanzar en la formulación de algunos interrogantes a partir de tales prácticas. Para realizar la descripción, las agruparemos en dos tipos, de acuerdo con la propuesta Andrea Brito y Silvia Finocchio⁵ en su análisis de las prácticas de lectura y escritura de los maestros: las relacionadas con la enseñanza y las referidas a la organización administrativo-escolar.

“LAS ESCRITURAS QUE HACÍAN LAS MAESTRAS REFERIDAS A LA ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVO-ESCOLAR ERAN EL CUADERNO O DIARIO DE SECCIÓN, LAS FICHAS DE APRECIACIONES, LOS MEMORANDOS Y EL REGISTRO DE ASISTENCIA.”

Las escrituras relacionadas con la enseñanza

Las escrituras relacionadas con la enseñanza que hacían las maestras eran la tarea semanal, el informe, el diario de observaciones, la conversación didáctica y el informe anual. A continuación, nos referiremos a la especificidad de cada una de ellas.

a) La tarea semanal o el diario de clase

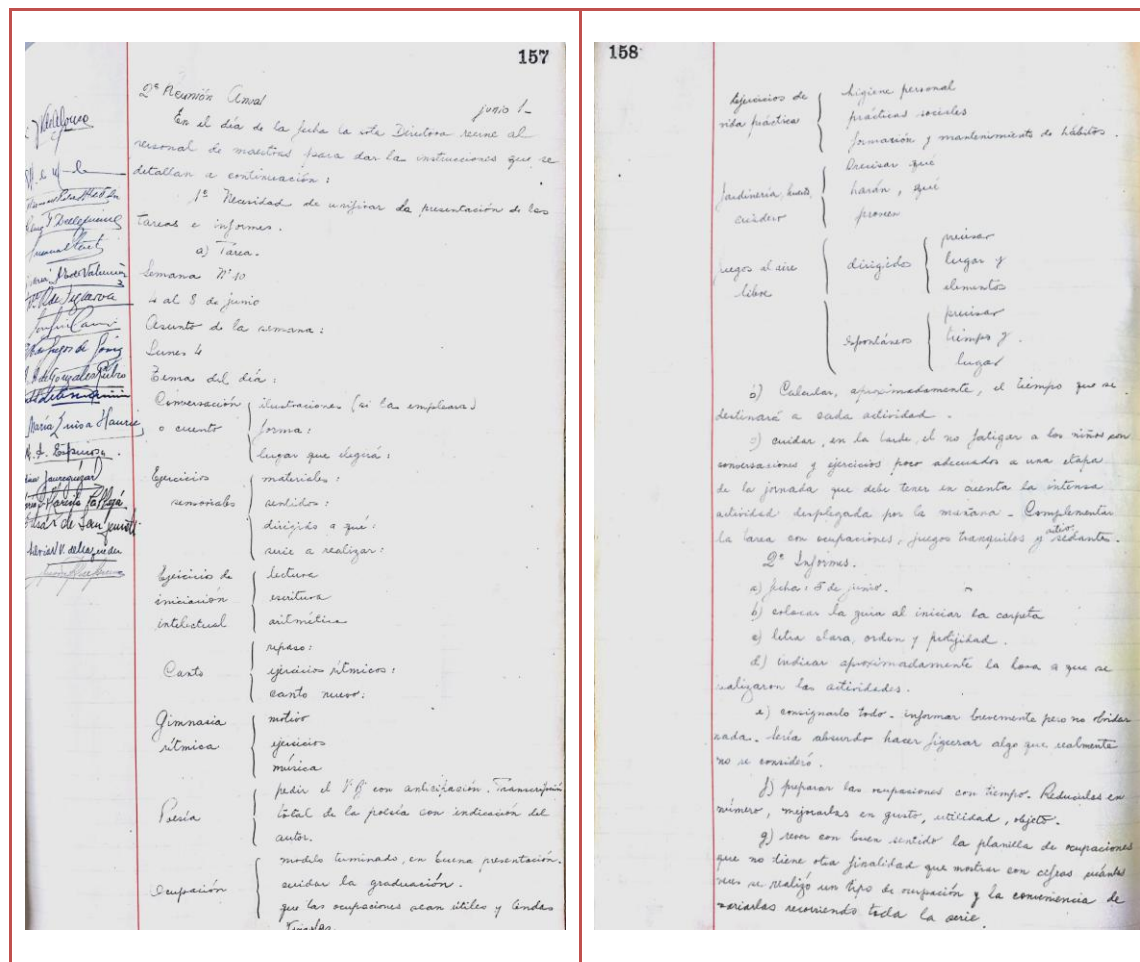
⁵ Brito, Andrea y Finocchio, Silvia (2005) “Lectura y escritura de maestros”. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Consistía en la planificación de las actividades que se iban a desarrollar durante una semana de clases y que se entregaba a la dirección los días lunes. En caso de ausentarse, la maestra tenía la obligación de hacerla llegar ese día al jardín [148].

La dirección proveía para su diseño un programa con actividades, ocupaciones, cuentos, cantos, rondas, juegos para que “sin que frene su inspiración” [4], cada maestra pudiera preparar con la anticipación necesaria. Ese programa enunciaba los contenidos de este modo:

“Motivos del lenguaje, Ejercitación sensorial, Dibujo, Canto, Educación física, Recitado, Ocupaciones, Ejercicios de vida práctica, Cuidado de plantas y animales, Hábitos sociales, Dramatización, teatro, fiestas, Iniciación a actividades intelectuales, Reposo” [1/320].

Un acta de 1945 [157-158], desde la intención de unificar los criterios para su presentación escrita, propone un ejemplo de redacción de la tarea semanal.



En cuanto a las recomendaciones para su redacción, la dirección solicitaba que esta fuera clara para no tener que pedir aclaraciones, que no hubiera repeticiones innecesarias para dar lugar a tareas variadas

[5], que incluyera una “perfecta subdivisión de tiempo” y que se emplearan terminología pedagógica y criterio didáctico [25].

En cuanto a los destinatarios de este escrito, además de la dirección, las maestras debían considerar que iba a circular entre las alumnas del profesorado, “quienes deben encontrar en las observaciones psicológicas y pedagógicas elementos para su ilustración y práctica” [47].

b) El informe

Las maestras tenían que registrar, al terminar la jornada laboral, con “letra clara, orden, prolijidad [158] y con “lenguaje claro, conciso y terminología pedagógica” [5] las actividades realizadas cada día con los niños en el jardín y, a ese registro, debían sumarle un análisis o comentario de lo ocurrido. De acuerdo con las recomendaciones de la dirección, el informe debía ser:

“reflejo fiel, completo, de lo realizado en el día” [102],

“el relato serio de la labor diaria con un criterio que permita a la dirección, en cada caso, una solución rápida y efectiva, para beneficio de los niños y satisfacción de los que trabajan para ellos” [197].

En el caso de que el informe diario no coincidiera con la planificación de la tarea semanal, debía dejarse constancia además de justificar tal decisión [5/47].

En su primer apartado, destinado a narrar lo realizado, el informe respondía a una organización o estructura que implicaba un registro escrito de ciertos asuntos dispuestos en determinado orden [94]: indicaban la fecha, el turno, el número de niños presentes, el asunto de la semana, el asunto del día y los contenidos correspondientes a los siguientes tópicos: conversación o cuento básico, ejercicios sensoriales, ocupación manual, ejercicios de lenguaje, recitado, canto, gimnasia rítmica, iniciación a la lectura, ejercicios de higiene personal, ejercicios de prácticas sociales y formación de hábitos, ejercicios de recreos, cuidados de animales y plantas. Para cada tópico debían indicarse el lugar y la hora, los materiales necesarios y la finalidad. Esta organización debía estar presente tanto en los informes de las maestras “de sección”, como en los de las maestras ayudantes [119] y en las maestras de música, estética, etc. [96].

El segundo apartado, destinado al análisis y comentario, debía dar cuenta de los resultados observados, de las dificultades y los progresos, del “aprovechamiento general del día [95]. También registraba “las noticias de interés” relativas al cuerpo médico, las visitadoras, la dietista (la maestra debía “hacer anotaciones con respecto a los platos preferidos, rechazados, con respecto a los niños inapetentes...” [125]), los padres, el personal de servicio. E incluía sugerencias “para el mejoramiento de la labor didáctica” [197].

En cuanto a cómo se esperaba que fuera escrito el informe, las actas incluyen recomendaciones de la dirección a las maestras en torno a los “lugares comunes” a evitar tales como ciertas frases (“dibujos espontáneos” o “se cultivaron hábitos de cortesía”) que repiten un molde pre-establecido, pero que no dan cuenta de lo realmente ocurrido en el salón [102]. También incluyen consejos en torno al grado de detalle y de explicitación de la información esperada “el informe debe ser relato claro y detallado, no síntesis lacónica y sibilina” [147], pues, según se enfatiza, había de sortearse “el laconismo y la vaguedad que reflejan un trabajo preparado con precipitación y descuido” a partir de ciertas guías facilitadas [145]. Se ofrecen ejemplos de vaguedades a resolver [159]:

“Llamar a las cosas por su nombre y no escribir vaguedades como ‘se recitó una poesía, usé material adecuado, los niños hicieron una manualidad, etc.’”.

También se advierte que, si bien el informe narra de manera escueta “el día vivido”, esta narración debe ser completa y para eso, “la maestra ha de vivirlo con sus niños” [235]; lo ejemplifica cuando la expresión “fuimos al consultorio de 14.20 a 15”, no especifica “¿qué hicieron los niños en el consultorio durante 40 minutos? ¿Los vacunaron? ¿Los examinaron? ¿Les hicieron algún tratamiento?” [235]. Además, señala la importancia de evitar referencias “que aluden a las deficiencias de atención en los niños” [133].

Las actas incluyen, además, valoraciones que la dirección ha hecho de los informes presentados por determinadas maestras. Menciona cuáles considera excelentes, muy buenos, buenos y “mediocres, incompletos y nada informativos” [272].

c) El diario de observaciones

En este escrito, tanto las maestras como las alumnas del profesorado (a partir de sus visitas a las diferentes secciones) registraban observaciones de carácter pedagógico-psicológico, esto es, “dejaban constancia de toda reacción de los niños ante los mil estímulos del jardín” [10]. Estas suponían precisar fechas, circunstancias y actores involucrados, y funcionaban como insumo para la confección de la “ficha de apreciaciones”

de cada alumno. La profesora de Psicología del profesorado daba las directivas para la escritura de las fichas y junto con la dirección las “visaba”.

De acuerdo con estas directivas, el diario, considerado insumo central para la maestra que recibiera a ese niño al año siguiente en su sección, debía consignar, entre otras cuestiones, las siguientes:

- “datos personales del niño: nombre, apellido, nacionalidad, edad, edad mental y coeficiente intelectual;
- datos ambientales: si viven los padres, su estado de salud, número de hermanos y lugar que ocupa con relación a ellos;
- aspecto físico: elementos hereditarios que pueden influir;
- ambiente social, económico, moral y cultural.” [266]

Se continuará a entregar a cada Maestra un ejemplar como el que a continuación se transcribe:

Diario de Observaciones.

Cada ficha se iniciará en la forma que se detalla:

Apellidos:

Nombre:

Fecha de nacimiento:

Edad (al 15 de marzo):

Nacionalidad:

Del desarrollo físico:

De la familia:

De la vivienda:

De las condiciones materiales del hogar:

De las condiciones espirituales del hogar:

De los medios de vida:

De la higiene del hogar:

De la higiene del niño:

De la moralidad de la familia:

Se entrega a cada Maestra un ejemplar de los datos que por aplicar. (1)

En las explicaciones sobre los datos que tenían que incluirse se considera la relevancia de la edad cronológica y de la “edad mental” para explicar ciertos “problemas de disciplina y errores en la ejecución de ocupaciones”; se dice además que “el conocimiento del coeficiente intelectual es un elemento que colabora con la mejor comprensión de la conducta” del niño [266]. Se explicita que es importante registrar qué lugar ocupa el niño en la constelación familiar, porque

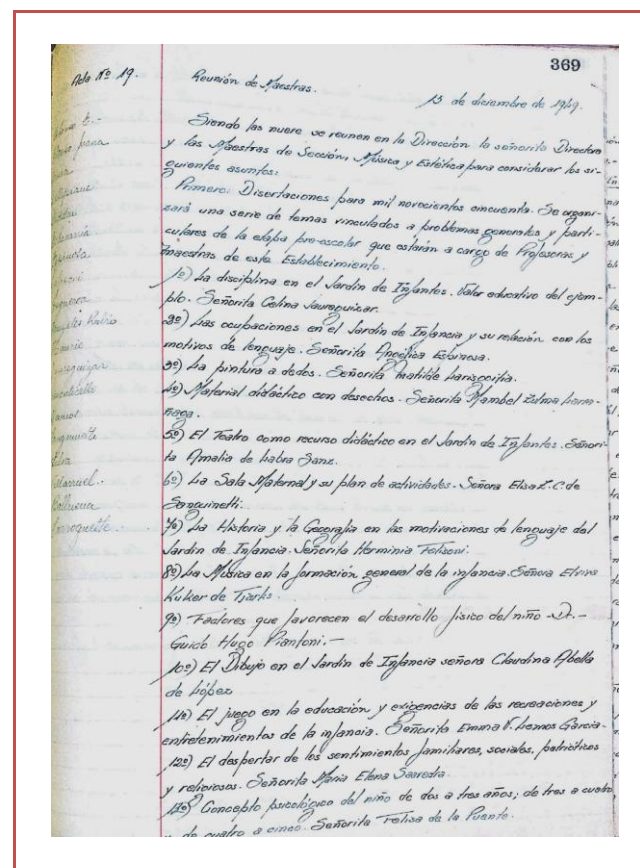
“es ya conocida la personalidad del primogénito a diferencia de los segundones y la propia del último o benjamín, mientras que es común encontrar en el mayor un jefe, los intermedios son generalmente muy sociables, en tanto que el menor es el tirano de los afectos” [267].

En cuanto a las sugerencias para su redacción, se esperaba que las anotaciones de estas observaciones fueran claras, veraces, precisas, sin lenguaje literario y “expresadas en lenguaje psicológico, que traduzca el criterio científico y el juicio crítico con que se realiza” [268].

d) La conversación didáctica

Las maestras, además de las docentes del profesorado, preparaban exposiciones orales sobre diversos temas para disertar en el contexto de reuniones de personal docente, que

derivaban en debates [392]. Los textos de esas exposiciones constan en las actas y, entre otros temas, abordaban: la iniciación a la actividad motriz por medio de juegos educativos, la colaboración de los niños en la preparación de escenografías, la dramatización en el jardín de infantes, la pintura con los dedos, el cuento como recreación y como iniciación a la vida intelectual, los motivos del lenguaje, los motivos patrióticos, la formación de buenos hábitos, el teatro de títeres, la armonía del gesto [270-271]. Estos temas se decidían hacia fin de cada año para el año siguiente, se vinculaban a “problemas generales y particulares de la etapa pre-escolar” y se asignaban a las maestras y profesoras [369].

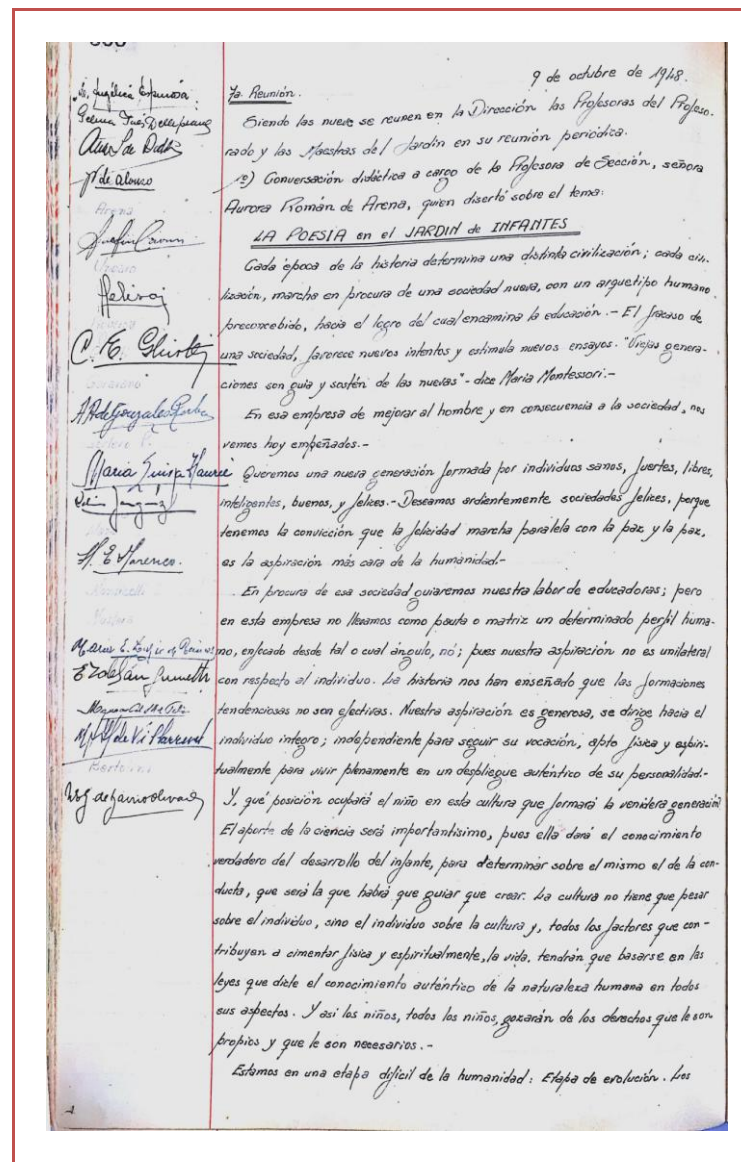


EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Los textos de las conversaciones (de entre ocho y diez páginas de extensión aproximadamente) son seguidos de la valoración de la dirección, que al mismo tiempo que ejercía el control sobre lo enseñado, desde su aprobación se proponía difundir “buenas prácticas”:

“La conferencia, de conceptuoso fondo y exquisita forma fue muy elogiada por el auditorio que la consideró un precioso elemento para la difusión en jardines de infantes, tan faltos de planes y guías didácticas [296]).

Así comienza una conversación sobre el lugar de la poesía en el jardín de infantes:



e) El informe anual

Este informe, presentado “en papel romaní rayado con margen y escrito a máquina” suponía la entrega de la maestra en el cierre del calendario escolar (30 de noviembre) de una serie de documentos escritos firmados y etiquetados: el registro de asistencia, el cuaderno de sección, una carpeta con las tareas semanales y los informes, el diario de observaciones, las fichas de apreciaciones y dos cuadernos de trabajo de los niños debidamente forrados e identificados [367].

“LAS ESCRITURAS RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA QUE HACÍAN LAS MAESTRAS ERAN LA TAREA SEMANAL, EL INFORME, EL DIARIO DE OBSERVACIONES, LA CONVERSACIÓN DIDÁCTICA Y EL INFORME ANUAL.”

Las escrituras referidas a la organización administrativo-escolar

Las escrituras que hacían las maestras referidas a la organización administrativo-escolar eran el cuaderno o diario de sección, las fichas de apreciaciones, los memorandos y el

registro de asistencia. A continuación, nos referiremos a sus características.

a) El cuaderno o diario de sección

Se trataba del escrito de carácter informativo que debía tener cada sala. Tenía que iniciarse el primer día de clase [136] y servía para la comunicación entre maestras de sección [371] de distinto turno.

Las maestras debían registrar todo dato de interés con relación al trabajo asignado cada año: la lista ordenada alfabéticamente de los nombres y apellidos de los niños (con datos de domicilio, grupo biológico, concentración⁶, número de servilletero, fecha de nacimiento y sección correspondiente al año anterior), el horario de izamiento y arrío de la bandera, el horario de la sección, el inventario, los elementos recibidos, la lista de delantales entregados, la entrega de zapatos y de ayuda material. [202, 269]

Se recomendaba “llevarlo en forma clara y prolija”, “con un tono digno y serio” [136], conservando “la altura y estilo” que distinguían los restantes escritos de las maestras [197] y que “caracteriza el contenido de los registros y documentos oficiales” [371].

b) Las fichas de apreciaciones

El diario de observaciones proveía los datos necesarios para la confección de estas fichas que servían para informar a los padres de los niños de “hechos y conductas concretas, para colaborar con hechos

⁶ La escuela de concentración era una escuela primaria cedida por el Ministerio de Educación para el encuentro entre maestras y padres de los niños.

en el encauce de esas personalidades en formación” [268], así como para aportar información a la maestra que recibiera al año siguiente a esos niños [197].

Las fichas debían ordenarse alfabéticamente y estar precedidas por la lista de niños que habían pasado por la sección en vistas a la presentación del Informe anual.

c) La comunicación a los padres o memorandos

Se trataba de notas dirigidas a los padres de los niños que debían hacerse por triplicado, ya que una copia tenía que enviarse con antelación a la secretaría, la segunda era para los padres y la tercera la guardaba la maestra [5].

d) El registro de asistencia

Se trataba del registro de la asistencia de los niños al jardín y suponía que la maestra pasara lista cuando los alumnos regresaran del comedor,” después del desayuno sin demorarse”. El último día de cada mes debía hacer un resumen de la información allí incluida y preparaba la lista para el mes siguiente. Cuando no se cumplía con estas indicaciones, la dirección lo podía consignar en el cuaderno de actuaciones de cada maestra [7].

A modo de cierre, nuevas preguntas

La descripción de las producciones escritas realizadas por las maestras que antecede permite pensar en ciertos modos de producción y circulación de la palabra escrita al interior del Jardín de Infancia Mitre en la primera mitad del siglo XX. Una palabra escrita que, con sus reglas y formas de regulación, probablemente intentaba tener cierta eficacia performativa en la construcción de la identidad docente. En efecto, las prácticas de escritura de las maestras, concebidas como “haceres ordinarios” de la cultura escolar de acuerdo con el concepto de Anne Marie Chartier (Chartier, 2000), a la vez que daban forma al trabajo de enseñar con sus contenidos, formatos y estilos, ponían en relación actores, saberes e institución, configurando unas identidades profesionales.

“Ser maestra” en el Jardín Mitre en la primera mitad del siglo XX suponía dominar determinado lenguaje en relación con determinadas tareas, el lenguaje propio de variados géneros discursivos con sus tramas, propósitos, contenidos y destinatarios en torno a lo que sucedía o debería suceder en las salas: la palabra anticipable de la tarea semanal, la descripción minuciosa de las actividades realizadas cada día en el informe, la argumentación en la valoración de las tareas propuestas y en el desempeño de los niños en el diario de observaciones, la comunicación epistolar con los padres de los alumnos en los memorandos, la explicación académica de saberes profesionales en las conversaciones didácticas, la enumeración informativa de datos en fichas de apreciaciones y registros.

Ese lenguaje escrito tenía que cumplir con tres rasgos reiteradamente mencionados en los libros de actas: la claridad, la veracidad y la precisión. Este último rasgo aludía no sólo a la necesidad de usar terminología pedagógica, sino también a evitar la vaguedad y ciertos “lugares comunes”, tanto en la selección léxica como en el desarrollo de las ideas y el registro de la información. Por otra parte, las recomendaciones incluidas en las actas insisten en la prolijidad y en el tono serio del registro formal que debían guardar las producciones.

“ESE LENGUAJE ESCRITO TENÍA QUE CUMPLIR CON TRES RASGOS REITERADAMENTE MENCIONADOS EN LOS LIBROS DE ACTAS: LA CLARIDAD, LA VERACIDAD Y LA PRECISIÓN.”

Además, estas escrituras estaban destinadas centralmente a la dirección que supervisaba el desarrollo de la tarea de las maestras, pero también a las colegas que se hacían cargo de los niños en otro turno o al año siguiente, a las estudiantes del profesorado a quienes debían mostrar cierto modelo de enseñanza y a los profesionales de la salud que requerían sus informes para la toma de decisiones en ese ámbito. Esto es, las maestras en todas las situaciones producían escritos para otros y su quehacer en el jardín quedaba registrado y se verificaba a través de su escritura.

Estas primeras conclusiones de la investigación, en la que nos propusimos responder a la pregunta por las prácticas de escritura de las maestras, nos invitan ahora, y a manera de

cierre provisorio, a formular nuevos interrogantes que vinculan esas prácticas con la configuración de la identidad docente: ¿qué efectos tuvieron esas escrituras en su enseñar?, ¿qué huellas imprimieron esas escrituras en la construcción de su identidad profesional?

Bibliografía

- BRITO, Andrea y FINOCCHIO, Silvia (2005) “Lectura y escritura de maestros”. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- BRITO, Andrea y GASPAR, Pilar (2010) “Leer y escribir la enseñanza”. En BRITO, Andrea (dir.), CANO, F., FINOCCHIO, A.M. y GASPAR, P., Lectura, escritura y educación, Rosario, Homo Sapiens-FLACSO.
- CAPIZZANO DE CAPALBO, Beatriz y LAGOITIA DE GONZÁLEZ CANDA, Matilde (1982) La mujer en la educación preescolar argentina, Buenos Aires, Editorial Latina.
- CHARTIER, Anne-Marie (2000) “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a Formacao”. En Educacao e Pesquisa, vol. 26 julio-diciembre de 2000, No 2, pp. 157
- Ana María Finocchio** es Profesora en Letras por la UBA y Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por FLACSO-Argentina. Se desempeña como profesora en institutos de formación docente de la ciudad de Buenos Aires y como asesora en el área de Prácticas del Lenguaje en dos escuelas primarias, también de Buenos Aires. Además, dirige la escuela de escritura online Entrepalabras.org.

CÓMO APARECE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS LIBROS DE ACTAS DE LA ESCUELA DEL PROFESORADO “SARA C. DE ECCLESTON”. ALGUNOS INDICIOS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN CABA ENTRE 1939 Y 1977.

●●● POR: MARÍA FERNANDA BARNES

Se comparten a continuación los avances de un trabajo de indagación en los libros de actas de la entonces llamada Escuela del Profesorado “Sara C. de Eccleston”, entre los años 1939 y 1977, relevando la manera en que aparecía la “educación corporal”.

A modo de inicio

El Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación entre 1938 y 1940 era Jorge Eduardo Coll. Durante su gestión se crean el Jardín de Infantes “Mitre” en la Ciudad de Buenos Aires, la Dirección Nacional de Educación Física y el Instituto Nacional de Educación Física (de San Fernando; Provincia de Buenos Aires), entre otras instituciones. Algunas, llegan hasta nuestros días⁷. En esta coincidencia fundacional entre el Jardín Mitre y la institucionalización de la Educación Física en la Argentina, se inserta esta investigación.

Si bien el presente trabajo se inició como un relevamiento que pretendía indagar de qué manera aparecía la Educación Física en los libros de actas de lo que en 1939 era la Escuela del Profesorado “Sara C. de Eccleston”, el contenido del material hizo que la investigación se reformulara con la intención de abarcar lo que hoy se denomina en algunos ambientes académicos como “educación corporal”⁸.

Los 1100 folios de los tres libros de actas recopilan charlas entre diversos actores institucionales sobre distinto tipo de acontecimientos entre el 1 de marzo de 1939 y el 1 de diciembre del 1977. Algunos de estos intercambios permiten un acercamiento a la problemática mencionada. Si bien ésta fue la fuente primaria de información, para poder interpretarla se hizo necesario apelar a textos que permitieran reconstruir la lógica de la “educación corporal” de la época. Un relevamiento sobre los materiales de Educación Física correspondientes a ese período, en la actual biblioteca del ISPEI “Eccleston”⁹.

⁷ Saraví Riviere; 1998:77.

⁸ En ningún momento en las actas se denomina al área de esta manera. Sin embargo, ha sido funcional para esta investigación apelar a este concepto abarcador y utilizar “educación corporal” en el sentido que propone Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo (2009); Educación Física. Estudios críticos de la Educación Física. La Plata: Ediciones Al Margen, pág.45 y ss.

⁹ Especial agradecimiento a todas las colegas de biblioteca y a Mónica Maldonado por escuchar con atención e interés los “descubrimientos personales” y las preguntas que iba formulándome.

permitió descubrir textos útiles. Fundamentalmente los del Doctor Enrique Romero Brest quien era el exponente más relevante en cuanto a teoría de la Educación Física desde inicios de 1937.¹⁰

Delimitando el campo de indagación

La Educación Física es una de las muchas denominaciones que se utiliza en el corpus para referirse al campo de la educación corporal. Con la intención de reunir las categorías que refieren a esta área, resulta orientador mencionar a quiénes se desempeñaban en la unidad formada por el Jardín y el Profesorado en propuestas afines y qué formación tenían estxs colegas.

En el Jardín de Infantes:

- -la Señora Ana Lanfranconi de Didden. Se la menciona en diferentes momentos como maestra de gimnasia rítmica¹¹ o como maestra de estética¹² indistintamente.

¹⁰ Los textos de este autor analizados, refieren como la edad más temprana los 6 años.

¹¹ 2 de junio de 1944 (Libro 1939-1950, pág. 144).16 de marzo de 1947 (Libro 1939-1950, pág. 204.)

¹² 1 de abril de 1939 (Libro 1939-1950, pág. 9),1 de junio de 1940 (Libro 1939-1950, pág. 47),2 de diciembre de 1947 (Libro 1939-1950, pág. 259), 13 de julio de 1949(Libro 1939-1950, pág.350).

- -la Señora Echevarría. Se la menciona como maestra de estética.¹³
- -las Señora de Bovone y la Señorita Rodrigo a cargo de las clases de rítmica¹⁴
 - la Señora Susana Bottino de Quirini. Se desempeñó como Profesora de Expresión Corporal y de Educación Física del Jardín.
- En la Escuela del Profesorado:
- -la Señora Magdalena E. Bideleux de Mayne, trabajó como profesora de Educación Física del Profesorado. Luego es reemplazada por la Señora Susana Villá¹⁵ (quien posteriormente fuera Villá de Cardoso¹⁶), autora de un par de libros de Educación Física en el Nivel Inicial en la década de 1960 que se pueden encontrar en nuestra biblioteca¹⁷.

La titulación que se utiliza para referirse a cada una de ellas establece un campo en el que aparecen conviviendo la gimnasia rítmica¹⁸, la gimnasia estética, la Educación Física y la Expresión Corporal¹⁹.

¹³ 13 de julio de 1949. (Libro 1939-1950, pág. 350)

¹⁴ 12 de Marzo de 1959 (Libro 1950-1965, pág. 188.)

¹⁵ 20 de mayo de 1957 (Libro 1950- 1965, pág. 174.)

¹⁶ Fecha sin especificar, pero anterior a noviembre de 1962. (Libro 1950- 1965, pág. 228, acta 5.)

¹⁷ Villá de Cardoso (1966) La Educación Física en el ciclo Preescolar. Buenos Aires: NUBEF. Villá de Cardoso (1960), Gimnasia y Juegos. Buenos Aires: Corcel.

¹⁸ También se hace mención de la gimnasia rítmica el 16 de marzo de 1940 (Libro 1939-1950, pág. 27. En el punto 6), el 16 de marzo de 1947 (Libro 1939-1950, pág. 204.), 16 de marzo de 1947 (Libro 1939-1950, pág. 204), 4 de diciembre de 1947 (Libro 1939-1950, pág.259), el 13 de julio de 1949. (Libro 1939-1950, pág. 350)

Actualmente la gimnasia rítmica es una disciplina deportiva que combina elementos de ballet, gimnasia y danza, así como el uso de diversos aparatos como la cuerda, el aro, la pelota, las mazas y la cinta. Entendemos que no eran propuestas de esta índole las que se estaban impartiendo.

¹⁹ A partir de 1972 empieza a mencionarse en las actas a la Expresión Corporal.

A éstas se les suma la mención de la gimnasia²⁰ y la gimnasia infantil²¹ en otras actas. A veces utilizadas como sinónimos de las anteriores y en otras ocasiones como instancias distintas, subsumidas unas en otras, etc.

Por ejemplo, en la reunión del 11 de mayo de 1946²², la Profesora de Mayné utiliza como sinónimos gimnasia rítmica y gimnasia estética:

...estas finalidades se persiguen en la clase denominada “secundaria” de Educación Física, conocidas también como la Gimnasia Rítmica o Gimnasia Estética.

En la reunión del 28 de mayo de 1949, en su apartado 5º²³ se diferencia a la Educación Física de la gimnasia rítmica:

²⁰ 16 de marzo de 1940 (Libro 1939-1950, pág. 27). En el punto 6, referido a “De la maestra de gimnasia rítmica”, en el desarrollo, se menciona a la maestra de estética. Y luego se alude a la misma persona como maestra de gimnasia. 12 de marzo de 1959 (Libro 1950-1965, pág. 188), se mencionan las “clases de canto y gimnasia”.

²¹ 22 de mayo de 1946 (Libro 1939-1950, pág. 184) Saravi Riviere; (1998:95) explica que a fines de la década de 1940 comenzaron a impartirse “Cursos de verano que apuntaban al perfeccionamiento de los docentes”. Y describe que en 1948 figura la gimnasia rítmica como contenido en los mismos y que en 1949 se dictaban Gimnasia infantil (a cargo de Gilda L. de Romero Brest) y Gimnasia educativa (bajo la responsabilidad de R. C. Muros). Según Villa (en Crisorio; 2009:114) debido a la escasa cantidad de docentes especializados en gimnasia infantil en 1961 se crea el “programa Diem” con la intención de realizar una campaña sistemática de capacitación de maestros.

²² Libro 1939-1950, pág. 176.

Se dan instrucciones sobre las clases de Educación Física y la forma de coordinarlas con las de Gimnasia rítmica y canto juego.

En esa misma reunión, el apartado 5º, se menciona a la gimnasia infantil y al baile como aspectos dentro de la Educación Física cuando enuncia:

Programa de tareas para la conmemoración del décimo aniversario: La profesora de Educación Física, Señora de Mayné, ofrece la preparación de tres números representantes del método de Educación Física practicado en este Jardín de Infantes desde mil novecientos cuarenta y cuatro.

Demostración de un cuento animado²⁴, aplicado a la clase primaria de gimnasia infantil, realizado por los niños de tres años de edad.

Demostración de un esquema de Gimnasia infantil²⁵ con niños de cuatro años.

Bailes nacionales por alumnas del profesorado.

El 13 de julio de 1949²⁶ el acta diferencia la profesora de Educación Física de las profesoras de estética, ya que la misma comienza diciendo:

²³ Libro 1939-1950, pág. 338.

²⁴ Fue uno de las primeras estrategias didácticas compiladas en el primer libro de Expresión Corporal escrito por Stokoe (1966); La expresión corporal y el niño. Buenos Aires: Editorial Ricordi, pág.104.

²⁵ No hay indicios, en los textos consultados, de que hubiera documentación ni formación docente referida a Educación Física orientada a niñas menores de 6 años hasta finales de la década de 1960.

²⁶ Libro 1939-1950, pág. 350.

Se reúnen en la Dirección las profesoras de Educación Física y Música del profesorado, señoras Magdalena E. Bideleux de Mayney Elvira Kuker de Tjarks y de Estética y canto del Jardín de infantes, señoras Ana Lanfranconi de Didden y María Mercedes Rivera de Echeverría, María Elisa Luzio de Ramos y señorita Emma Evalina Schiuma, para considerar los fundamentos, organización, técnica y etapas de realización de la experiencia que sobre gimnasia rítmica vienen realizando en el Jardín de Infantes las señoras Didden y Echeverría.

Varias preguntas surgieron a partir de esto:

¿Se trataba un “equivoco” en la forma de nominar de las personas que alternativamente iban tomando las actas?

¿Esas denominaciones aluden a prácticas diferentes entre sí?

¿Esas prácticas eran distintas a las contemporáneas?

La relación entre la gimnasia estética, gimnasia rítmica, la gimnasia, los bailes y la Educación Física.

En las actas aparece la mención de gimnasia estética, estética y/o gimnasia rítmica. Las tres categorías se utilizan como sinónimos²⁷. La lectura de otros materiales de la época permite echar algo de luz sobre esto.

En 1909 se crea el Instituto Nacional Superior de Educación Física²⁸. Entre las materias de estudio del plan de formación se menciona al canto coral, la gimnasia estética entre otros²⁹.

A finales de la década de 1930, el Instituto Nacional Superior de Educación Física exigía para el ingreso a su primer año el diploma de maestro normal, o el de bachiller, u otro equivalente. La carrera duraba tres años y; en un curso más de dos años las mujeres podían especializarse en gimnasia estética. (Romero Brest; 1938:162)

El Doctor Romero Brest (1938:210) describe que:

La Gimnasia estética está compuesta por ejercicios especiales los cuales tienen movimientos medidos, con ritmo cuidadoso... danzas rítmicas de carácter gimnástico, gestos de carácter simbólico con especialización estética, acompañados todos de una medida musical estricta. Son movimientos de conjunto, sintéticos.

El objetivo de la gimnasia estética según el citado autor es la “...educación intensa del ritmo, de la armonía del gesto³⁰ en correspondencia exacta con las emociones representadas, así como el despertar de ideas y de sentimientos mediante la gesticulación apropiada.” (Romero Brest; 1938:212)

²⁷ Libro 1939-1950, pág. 258.

²⁸ En CABA. En nuestros días, toma el nombre del “Dr. Enrique Romero Brest”.

²⁹ Romero Brest; 1938:161-162.

Por lo tanto, la gimnasia estética era tanto una materia en la carrera de los docentes de Educación Física, así como una especialización para los profesionales que ya habían conseguido su titulación de base. ¿Sería la Señora Didden profesora de Educación Física y habría realizado con posterioridad una especialización en gimnasia estética?³¹

Con respecto a la relación entre gimnasia estética y gimnasia rítmica en las actas se utilizan como sinónimos (aunque actualmente sólo existe la segunda) como puede observarse en la reunión del 11 de mayo de 1946³², en la que la Profesora de Mayné dice:

...estas finalidades se persiguen en la clase denominada “secundaria” de Educación Física, conocidas también como la Gimnasia Rítmica o Gimnasia Estética.

³⁰ Esto coincide casi textualmente con lo que la señora Didden expresa en la reunión del 13 de julio de 1949 (Libro 1939-1950, pág. 350.)

³¹ Este es uno de los interrogantes que podría develarse accediendo al legajo de la colega.

³² Libro 1939-1950, pág. 176.

Por otro lado, ambas también son nombradas como “clase secundaria”, como puede verse en el acta de la reunión de 16 de marzo de 1947³³:

la Señora Mayné, a pedido de la Dirección, dará una serie de clases, teóricas y prácticas [para las maestras de sección] sobre la clase primaria. La secundaria (la llamada gimnasia rítmica) se mantendrá como hasta aquí lo viene haciendo la Señora de Didden.

O en la del 22 de mayo de 1946³⁴:

La clase secundaria o gimnasia rítmica persigue el logro del sentido rítmico por medio de movimientos corporales...

En lo referido a la gimnasia; se mencionan como actividades que se realizan para alcanzar los objetivos del sistema, ejercicios gimnásticos, ejercicios analíticos, los juegos y los deportes como partes importantes en la clase de Educación Física. Y hace una descripción extensa de las relaciones del canto y el ejercicio gimnástico (Romero Brest; 1938:208) Pero nunca se refiere a la gimnasia como sinónimo de la Educación Física. Aparece adjetivando, como en el caso de “ejercicios gimnásticos” antes mencionado o sola.

En diferentes actas se alude a distintos tipos de bailes³⁵ como parte de los contenidos que se abordaban en el contexto de la Educación Física. Por ejemplo, en la reunión del 6 de julio de 1949, en el apartado 3 titulado “Bailes”³⁶, se especifica:

³³ Libro 1939-1950, pág. 204.

³⁴ Libro 1939-1950, pág. 182.

³⁵ 6 de julio de 1949 (Libro 1939-1950, pág. 347, incisos 3 y 5)

³⁶ Libro 1939-1950, pág. 347.

Respecto a este punto, bastará intensificar lo que se realiza en cumplimiento del programa de Educación Física. Dar preferencia a lo nacional sin dejar de practicar bailes típicos de otros países.

Actualmente la acción de bailar, figura en el Diseño Curricular del Nivel Inicial³⁷ como el contenido y la acción principal de la Expresión Corporal.

“EN LAS ACTAS APARECE LA MENCIÓN DE GIMNASIA ESTÉTICA, ESTÉTICA Y/O GIMNASIA RÍTMICA. LAS TRES CATEGORÍAS SE UTILIZAN COMO SINÓNIMOS.”

³⁷ Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000). Dirección de Currícula. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2 y 3 años (págs. 161 y ss) 4 y 5 años (págs. 169 y ss.)

La presencia de la Expresión Corporal

Si bien la primera mención en el corpus sobre esta disciplina aparece el 3 de mayo de 1972³⁸ cuando, al presentar a lxs docentes, se consigna que la profesora de Expresión Corporal y Educación Física Señora Susana Bottino de Quirini³⁹ está presente; pueden encontrarse indicios tanto de contenidos como de metodología pertinentes a la Expresión Corporal en actas anteriores.

El acta de la reunión del 22 de mayo de 1946⁴⁰ dice:

En las interpretaciones musicales debe permitirse al niño libertad de expresión dándole el motivo a interpretar, pero sin imponerle la manera de realizarlo.

Esta afirmación refiere al uso de la música en la clase de ejercicios físicos, sin embargo, podría ser una perfecta indicación para lo que actualmente denominamos improvisación en las propuestas de Expresión Corporal. En la misma reunión se afirma que:

La gimnasia rítmica constituye uno de los medios por los cuales se expresa la personalidad del individuo, como lo constituyen también la música, la pintura, [Aluden a “leyes rítmicas.”]⁴¹

³⁸ Libro 1966-1977, pág.167.

³⁹ En Alonso y otros (1971); Enciclopedia Práctica Pre-escolar. Buenos Aires: Editorial Latina, pág. 96 hay un breve CV de la colega en el que dice que la misma es Maestra Normal Nacional, Profesora Nacional de Jardín de Infantes y que siguió cursos de Expresión Corporal en el Collegium Musicum. En ningún momento se señala que se formó como profesora de Educación Física, aunque el Instituto llevaba en 1971 treinta y tres años de creado. Para corroborar estos datos sería de interés acceder al legajo de la colega.

⁴⁰ Libro 1939-1950, pág. 185.

⁴¹ Libro 1939-1950, pág. 182.

Esta categorización que ubica a la gimnasia rítmica cercana a otros lenguajes artísticos señalaría que resulta pertinente entenderla más cercana a lo que hoy se denomina Expresión Corporal que a la gimnasia rítmica actual.

En este mismo sentido se entiende el relato que aparece en el acta de la reunión del 13 de julio de 1949⁴² tanto por su contenido como por la metodología que allí se enuncia.

Organizando lo diverso...

En la reunión del 4 de diciembre de 1947⁴³ se expresa:

Se establece de manera definitiva que no se incorporará nada nuevo sin por lo menos el consentimiento de la Profesora de Educación Física del Profesorado que es la que imparte normas, dirige y vigila la totalidad de problemas de la especificidad que le compete. Así se coordinará la teoría y la práctica, y el Jardín de Infantes será realmente, el campo

experimental del Profesorado, en un enlace perfecto y sin manifestaciones que puedan denunciar divergencias de criterio inadmisibles...

Esta decisión termina subordinando las propuestas de gimnasia estética, gimnasia rítmica, gimnasia formativa, bailes, etc., propuestos tanto por las maestras de sala como por las maestras de estética, bajo la orientación de los lineamientos de un actor institucional formado en Educación Física.

En la misma reunión⁴⁴ se toman estas determinaciones que posiblemente intentan evitar superposiciones o vacancias:

...En lo técnico quedó establecido que corresponde a la clase de gimnasia formativa la parte de marchas, evoluciones, posiciones y a la clase de gimnasia estética, la parte artística. b) La organización del trabajo para el año próximo. Se resolvió que las clases de gimnasia formativa quedarían bajo la sola dirección de la Profesora del Profesorado y las de gimnasia rítmica serán preparadas de común acuerdo entre la Profesora de Educación Física, la Maestra de Estética y las tres Maestras de Música del Jardín...c) Modificaciones en la distribución de la materia Educación Física en los horarios del Jardín. Se propone que las dos clases de gimnasia semanales que figuran actualmente en el horario de cada sección, sean dedicadas, dos de ellas, en su mayor parte a la gimnasia rítmica.

Esta necesidad de establecer acuerdos por escrito podría ser un indicio de la complejidad que implicaba el determinar los contenidos específicos que se abordarían en cada instancia.

⁴² Libro 1939-1950, pág. 350 y ss.

⁴³ Libro 1939-1950, pág. 260.

⁴⁴ Libro 1939-1950, pág.259.

La relación maestras de sección-especialistas

Tanto la Señora Didden como la Señora de Mayné funcionaban como “formadoras” y “asesoras” de las maestras de sala en lo referido al área⁴⁵. Eso se desprende al leer múltiples actas tales como:

-la de la reunión del 26 de marzo de 1946⁴⁶. En esa ocasión se reúnen la señorita Ravioli, la profesora de Educación Física Sra. Mayné y todo el personal de maestras del turno mañana para la primera conferencia: “Curso de Educación Física en Jardines de Infantes para Jardineras.” En esa oportunidad se describe la llamada “clase primaria de Educación Física.” Se indica que ésta debe incluir: rondas, gimnasia estética, bailecitos, cantos y movimientos interpretativos.

...es conveniente señalar en forma sintética las razones por las cuales se ha establecido la absoluta necesidad de incluir en el programa normal del Jardín estas

⁴⁵ Ver 9 de agosto de 1947 (Libro 1939-1950, pág. 235, inciso 6.) ó 27 de setiembre de 1947 (Libro 1939-1950, pág. 238.)

⁴⁶ Libro 1939-1950, pág. 211-212.

clases de Educación Física racional...⁴⁷

En ese contexto, la Señora de Mayné señala que la atención hacia los sistemas esqueléticos [se refiere al esqueleto], muscular (fuerza, elasticidad, resistencia) y nervioso (al que menciona como el sitio en el que reside “la vida mental, moral e intelectual superior que dan la capacidad de entrenar la voluntad y formar la conciencia y el carácter para que vivamos vidas dignas conquistando cada vez ideales más nobles y valientes”) son competencia específica de la Educación Física⁴⁸. Caracteriza a su materia como el espacio para “el camino a la autodisciplina”, ámbito de enseñanza para el control de los “deseos e instintos egoístas del niño en consideración del bien común... [espacio de] actividades [que] proporcionan esa alegría infantil, condición inseparable de toda tentativa educativa que aspira a influir sobre el espíritu del niño para elevarlo.”⁴⁹

Luego, la Señora Mayné, aborda las finalidades de la clase de Educación Física⁵⁰:

...pueden dividirse en dos grupos: las físicas (de efecto sobre el esqueleto y los sistemas muscular y nervioso) y las psíquicas (de efecto sobre el carácter y entrenamiento de la voluntad).

Los objetivos físicos de la clase primaria de educación física:

⁴⁷ Este es la misma denominación que le daba Romero Brest a la Educación Física en el marco del Sistema Argentino:

La Educación Física debe ser “racional” y basarse en los conocimientos científicos y en la evolución de las ideas. El 3° postulado dice: “La Educación Física es, esencialmente, un problema científico.” (Saravi Riviere; 1998:62)

⁴⁸ 26 de marzo de 1946 (Libro 1939-1950, pág. 207.)

⁴⁹ Quizás sea, por afirmaciones como éstas, que Saravi Riviere (1998:62) afirma que el Sistema Argentino de Educación Física “llega a introducir la línea espiritualista en educación física.”

⁵⁰ 26 de marzo de 1946 (Libro 1939-1950, pág. 208 y ss.)

1) Mantener la movilidad normal en todas las articulaciones. Los grandes movimientos diarios (como caminar, por ejemplo) son compuestos de muchos movimientos más pequeños de distintas articulaciones, y para mantener la movilidad general, es necesario en primer término, mantener el límite normal de movimientos en cada una de las pequeñas articulaciones...

2) de la movilidad articular, la fuerza y la elasticidad muscular y la coordinación nerviosa y puede conseguirse mediante actividades libres sobre grandes aparatos...

3) Adquirir habilidad física y destreza. El dominio de los movimientos pequeños y la aplicación práctica de la habilidad física se consigue mediante el manejo de pequeños aparatos de mano, como ser las bolsitas de arena, pelotitas y cajoncitos... se trata de...conseguir la economía de esfuerzo sin sacrificio, la espontaneidad en los movimientos...

Los objetivos psíquicos de la clase primaria de educación física:

Como resultado lógico de las actividades físicas que se practican en estas clases, se consiguen efectos psíquicos de extraordinario valor en el entrenamiento del carácter... al niño desde el principio que para participar en esas actividades tan lindas, debe actuar dentro de los límites de orden y disciplina necesarios... la única disciplina que conduce a la formación del carácter son sentido de responsabilidad y conciencia del deber que uno tiene para con la sociedad, es la autodisciplina...

En esa oportunidad, la profesora de Mayné diferencia la clase moderna de Educación Física (con sus formaciones libres, su movimiento espontáneo y su uso de pequeños aparatos) de la clase antigua (con sus marchas, ejercicios artificiales y juegos de poco movimiento.) Afirmando que la primera es superior con respecto a la segunda por los “efectos fisiológicos y anatómicos”, los estímulos mentales y el impulso hacia la autodisciplina del niño, hacia el compañerismo y la cooperación, hacia la justicia, las normas caballerescas del deporte y hábitos de orden y prolijidad.

-la de la reunión del 11 de mayo de 1946⁵¹. De la misma participan los profesores del profesorado, la totalidad del personal docente y de fichero del establecimiento para el “Estudio del problema de la Educación Física en el Jardín de Infantes” sobre una ponencia de la Señora Magdalena E. Bideleux de Mayne. La citada profesora señala que “afortunadamente, desde hace dos años, la Educación Física ha figurado en el plan general de preparación en el Profesorado de Jardín de Infantes...” Luego de lo cual, empieza a establecer ejemplos para argumentar la semejanza y cercanía entre los propósitos que se plantean en el Jardín y la Educación Física. Enumera al canto, al baile, las rondas, el juego, correr, actividades rítmicas, dramatizar como pertinentes al ámbito de la materia en cuestión. Además, señala el abordaje fisiológico, anatómico y psicológico que hace un especialista de Educación Física de las actividades enunciadas. La reunión tiene como fin transmitir algunas directivas a las maestras de sala alrededor de diferentes cuestiones: planificación de juegos al aire libre (espontáneos y dirigidos⁵²), cómo administrar los ejercicios intensivos y/o de sofocación, la necesidad de realizar prácticas

⁵¹ Libro 1939-1950, pág. 173.

⁵² La descripción de los juegos dirigidos corresponde más a lo que denominamos ejercicios que a juegos. “...marchas comunes, en puntas de pie, imitaciones de pájaros, las mariposas, los aviones, las bicicletas, los trenes...saltos con los pies juntos y sin doblar las rodillas...”.

respiratorias habitualmente. La necesidad de “cuidar el aspecto moral del juego.”⁵³

Esta parte de la charla de la docente, coincide en gran medida con el Sistema Argentino de Educación Física diseñado por el Dr. Romero Brest. Este enunciaba bases fisiológicas e higiénicas, bases psicológicas y bases sociales⁵⁴. Este último aspecto, que no aborda la Señora de Mayné en esta oportunidad, Romero Brest (1938:159) lo describe de la siguiente forma:

[la base social del sistema argentino de Educación Física] “responde desde el punto de vista social, a las necesidades nacionales argentinas... persigue como finalidad superior el perfeccionamiento de la raza”⁵⁵, tanto desde el punto de vista físico como de las aptitudes de cohesión social que producen la verdadera energía de un pueblo.” (Romero Brest; 1938:159)

⁵³ Libro 1939-1950, pág. 180.

⁵⁴ Como objetivos en lo que respecta a las bases fisiológicas e higiénicas del sistema señala “la salud del individuo y el entrenamiento en el esfuerzo... para realizar el tipo normal del hombre vitalmente robusto. Explicaba que el sistema actúa esencialmente sobre el pulmón y sobre el tórax para vigorizar las aptitudes respiratorias... “se busca la excitación de los procesos vitales, que provocan el desgaste celular a la vez que producen la mejor oxigenación... Los ejercicios que usa son adaptados a la edad y a las necesidades higiénicas y biológicas de los sujetos, según el siguiente criterio: acción predominante sobre el pulmón en los niños...” (Romero Brest; 1938:58)

Desde el enfoque de lo que llama las bases psicológicas del sistema, el mencionado autor dice que “El sistema argentino considera el movimiento como un factor de la mentalidad, en el sentido de que aquel no sólo es la expresión real y objetiva de la idea, sino que también guarda estrecha relación con las causas que la motivan, la condicionan y la determinan... de esto nace la importancia que tienen los ejercicios que desarrollan la destreza y la precisión en los movimientos; como también los que obligan a la ejercitación de las aptitudes psíquicas de perseverancia, audacia, confianza en las fuerzas vitales, etc.” (Romero Brest; 1938:158)

Se mencionan también la atención sostenida y emociones tales como serenidad, valor, etc. como aptitudes necesarias para la ejecución de movimientos gimnásticos y a la vez desarrollados por éstos.

⁵⁵ Esta afirmación resulta, en vistas de lo acontecido en la Segunda Guerra Mundial, altamente conflictiva y repudiable.

Con respecto a la llamada “base social” en la reunión del 2 de diciembre de 1947⁵⁶ así como en la del 4 de diciembre de 1947⁵⁷ se aborda esta problemática. En la primera, consultada la Señora de Mayné alrededor de cómo aparece lo argentino, ella responde que “el programa de este año muestra una preocupación porque todo lo argentino aparezca en forma de frases rimadas, bailes y danzas regionales.” La segunda reunión mencionada tiene como intención “coordinar la labor entre la teoría que se preconiza en el Profesorado y la práctica que se cumple en el Jardín, intensificando el aspecto patriótico del trabajo...”⁵⁸

-la de la reunión de 16 de marzo de 1947⁵⁹ en la que se determina que:

la Señora Mayné, a pedido de la Dirección, dará una serie de clases, teóricas y prácticas [para las maestras de sección] sobre la clase primaria. La secundaria (la llamada gimnasia rítmica) se mantendrá

como hasta aquí lo viene haciendo la Señora de Didden.

-la de la reunión del 4 de setiembre de 1948⁶⁰

Con las clases que ha dado últimamente la Señora de Mayné a las maestras del turno tarde todas conocen perfectamente los esquemas. El día viernes, la Señora de Didden, reunirá a las secciones uno, dos y tres; cuatro, cinco, seis y siete; ocho, nueve diez y once, tal como lo hace la Señora de Mayné, para ajustar y coordinar los ejercicios.

-la de la reunión del 21 de mayo de 1947⁶¹ con la presencia de la Señorita Ravioli y la totalidad de maestras del turno mañana, la Señora de Mayné hace un resumen de las clases dictadas al personal en los días 9 de abril, 16 de abril, 23 de abril y 7 de mayo [de 1947]. El acta señala que la Señora de Mayné les dictó una clase a lxs cuarenta niñxs de la sección 7. Se van sucediendo la descripción de las actividades y la finalidad de las mismas⁶². El 9 de agosto de 1947⁶³ se enuncia en la reunión que, a partir de las clases observadas de la Señora de Mayné, las maestras ya están en condiciones de organizar la actividad física adaptando los esquemas y que ya se habían observado propuestas de ellas a los niños, muy interesantes.

-la de la reunión del 27 de setiembre de 1947⁶⁴ el acta dice que con la presencia de la Señorita Ravioli y la totalidad de maestras del turno mañana y la Señora de Mayné se inicia la 7° reunión del año sobre Educación Física. A continuación se suceden siete planes de clase en los que consta: la actividad

⁵⁶ (Libro 1939-1950, pág. 257)

⁵⁷ (Libro 1939-1950, pág. 259)

⁵⁸ (Libro 1939-1950, pág. 259)

⁵⁹ Libro 1939-1950, pág. 204.

⁶⁰ Libro 1939-1950, pág. 289.

⁶¹ Libro 1939-1950, pág. 217 y ss.

⁶² En un próximo abordaje sería interesante analizar si las propuestas que aquí se describen están cercanas o no al Sistema Argentino de Educación Física.

⁶³ Libro 1939-1950, pág. 235, inciso 6.

⁶⁴ Libro 1939-1950, pág. 238.

preliminar, distintos “ejercicios” (en los que figura la “posición inicial”, “el movimiento”, la observación -cuestiones que el adulto a cargo debe contemplar para la corrección o al explicar el ejercicio-), “actividad con aparatos” (“juego”, “formación final”) para niños de 3 y 4 años, para niños de 4 y 5 años, para niños de 5 y 6 años⁶⁵.

Tanto el acta del 21 de mayo de 1947⁶⁶ como la del 27 de setiembre de 1947⁶⁷ da cuenta de una decisión institucional de formar a las maestras para intervenir en el área de la Educación Física “moderna”, siendo ellas las encargadas de impartirles esas propuestas a los niños.

El ritmo: puente entre la música y la educación corporal

Uno de los indicios que permite advertir la cercanía de las instancias es el hecho de que la Señorita Ravioli con frecuencia reunía a quienes impartían música, con quienes dictaban estética (también llamada gimnasia rítmica) y Educación

Física. Como ejemplo puede citarse la reunión del 4 de diciembre de 1947⁶⁸:

...Se resolvió que... las [clases] de gimnasia rítmica serán preparadas de común acuerdo entre la Profesora de Educación Física, la Maestra de Estética y las tres Maestras de Música del Jardín...

La gimnasia rítmica, la estética, la clase de ejercicios físicos⁶⁹ y la Educación Física, se mencionan asociadas a la música y/o al canto, lo cual está en concordancia a cómo se presentaba en la formación de docentes de Educación Física. El ritmo era el elemento común⁷⁰.

El 22 de mayo de 1946⁷¹ se describen cuáles deben ser los “contenidos de la clase secundaria de Educación Física” de la siguiente manera:

⁶⁸ Libro 1939-1950, pág.259.

⁶⁹ “El uso de la música: ... con la revolución de la Educación Física y desde la creación de la gimnasia infantil de Thulin,

Thulin, de Lund, Suecia, ha dado en llamar movimientos "construidos" a estos ejercicios sistematizados con objetivo preciso y movimientos "funcionales" o de aplicación a aquellos que empleamos en las acciones de la vida diaria, incluidos los juegos y deportes. Con aquellos, se pretende formar o corregir más segura y eficazmente que con estos, ya se ha tenido toda la razón en gimnasia educativa al desarrollar -como en ninguna otra escuela- el estudio de la progresión didáctica en los ejercicios. Por otra parte, la lección de gimnasia educativa no comporta únicamente ejercicios "construidos", no "funcionales". Las suspensiones, los ejercicios de trepar, los equilibrios, los saltos, la carrera, los juegos pedagógicos competitivos, son todos verdaderos ejercicios "funcionales". Bisquertts (1948:10)

las clases se volvieron interesantes y el trabajo no necesitaba la ayuda de la música para ser más ameno.” 22 de mayo de 1946 (Libro 1939-1950, pág. 184)

70 3 de diciembre de 1947 (Libro 1939-1950, pág. 258) “...en lo concerniente a movimientos rítmicos en que debe haber un acuerdo previo y coordinación entre las Profesoras de Música y las de Educación Física.”

⁷¹ Libro 1939-1950, pág. 182.

⁶⁵ Este apartado merecería un análisis más exhaustivo que queda pendiente para futuros abordajes.

⁶⁶ Libro 1939-1950, pág. 217 y ss.

⁶⁷ Libro 1939-1950, pág. 238.

La clase secundaria o gimnasia rítmica persigue el logro del sentido rítmico por medio de movimientos corporales... La clase secundaria tiene mucho parecido con la clase “Eurítmica” de J. Dalcroze. La diferencia consiste en que la finalidad de ésta es el entrenamiento del ritmo musical, y la de aquella, utilizar el entrenamiento para un desarrollo físico armonioso.

El método Dalcroze vuelve a ser mencionado en la reunión del 13 de julio de 1949⁷² en ocasión de describir la organización de la clase de gimnasia rítmica. El método Orsses nombrado en la reunión del 12 de marzo de 1959⁷³ cuando se lo señala como conocido por las profesoras Bovone y Rodrigo (ambas a cargo de gimnasia rítmica) pidiendo implementarlo “a modo de ensayo” en sus clases.

Ambos métodos (el Dalcroze y el Orss) tienen como objetivo la iniciación musical y apelan al movimiento para ello. Esto

demuestra la cercanía que había entre los dos campos de conocimiento en ese entonces.

A modo de cierre provisorio

La gimnasia, la gimnasia infantil, la estética (a veces denominada gimnasia rítmica y que aparece en otras actas como gimnasia estética), la Educación Física y la Expresión Corporal conforman el campo de la educación corporal en este período⁷⁴. En éste, la estética se diferencia de la gimnasia, de la gimnasia infantil y de la gimnasia formativa (eje de la clase primaria de Educación Física) por aparecer asociada a otros lenguajes artísticos⁷⁵. La descripción de la metodología que se utiliza en ese contexto así como los contenidos que se abordan, de igual manera que la categorización que la acerca a los lenguajes artísticos, permitirían entenderla más cercana a lo que hoy se denomina Expresión Corporal que a la Educación Física actual⁷⁶.

“LA GIMNASIA RÍTMICA, LA ESTÉTICA, LA CLASE DE EJERCICIOS FÍSICOS Y LA EDUCACIÓN FÍSICA, SE MENCIONAN ASOCIADAS A LA MÚSICA Y/O AL CANTO, LO CUAL ESTÁ EN CONCORDANCIA A CÓMO SE PRESENTABA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA”.

⁷² Libro 1939-1950, pág. 350.

⁷³ Libro 1950-1965, pág. 188.

⁷⁴ Pág. 2 del presente informe.

⁷⁵ Pág. 5 del presente informe.

⁷⁶ Pág. 5 del presente informe.

El carácter científico del Sistema Argentino de Educación Física⁷⁷ quizás haya sido uno de los argumentos que hizo que gradualmente las propuestas de gimnasia estética, gimnasia rítmica, gimnasia formativa, bailes, etc. propuestos, tanto por las maestras de sala como por las maestras de estética, resultaran bajo los lineamientos de un actor institucional formado en Educación Física.

Especialmente a inicios del período estudiado (1930-1950) las maestras de sección participaban activamente de la coordinación de propuestas del campo cuyxs destinatarixs eran sus estudiantes. Las especialistas impartían clases a lxs niñxs y también cumplían las funciones de asesoras y formadoras de las maestras⁷⁸.

Durante el período que esta indagación abarca, la clase de Educación Física sufrió una transformación en la denominación en virtud de un cambio en su metodología y en sus contenidos. Paso de la “clase antigua” (con sus marchas, ejercicios artificiales y juegos de poco movimiento) a “la clase

moderna” de Educación Física (con sus formaciones libres, su movimiento espontáneo y su uso de pequeños aparatos)⁷⁹.

El ritmo y la música estaban imbricados en las propuestas de Educación Física⁸⁰ a tal punto que a veces se confundían las propuestas con las de iniciación musical⁸¹. El bailar, actualmente acción específica de la Expresión Corporal, aparentemente fue un contenido específico de la Educación Física hasta 1972.

“DURANTE EL PERÍODO QUE ESTA INDAGACIÓN ABARCA, LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA SUFRIÓ UNA TRANSFORMACIÓN EN LA DENOMINACIÓN EN VIRTUD DE UN CAMBIO EN SU METODOLOGÍA Y EN SUS CONTENIDOS. PASO DE LA “CLASE ANTIGUA” (CON SUS MARCHAS, EJERCICIOS ARTIFICIALES Y JUEGOS DE POCO MOVIMIENTO) A “LA CLASE MODERNA” DE EDUCACIÓN FÍSICA (CON SUS FORMACIONES LIBRES, SU MOVIMIENTO ESPONTÁNEO Y SU USO DE PEQUEÑOS APARATOS).”

⁷⁷ Ver pág. 7 del presente informe.

⁷⁸ Ver pág. 6 del presente informe.

⁷⁹ Ver pág. 8 del presente informe.

⁸⁰ Ver pág. 11 del presente informe.

⁸¹ Ver pág. 10 del presente informe

Algunas sugerencias para continuar y profundizar esta indagación

Sería interesante sumar a este trabajo un relevamiento sobre:

- la formación de los actores institucionales que se mencionan que permita corroborar las hipótesis en cuanto a la titulación de lxs colegas que el cruce con la bibliografía generó.
- los materiales de Nivel Inicial⁸² correspondientes al período abordado que permita, desde la especificidad del nivel, testimoniar los avances y ajustes que se iban produciendo en la disciplina Educación Física para transformarla en Educación Física en el Nivel Inicial.
- sería interesante analizar si los Esquemas propuestos por la Señora de Mayné (Libro 1939-1950, pág. 217 a 233) coinciden o no con los lineamientos del Sistema Argentino de Educación Física y compararlos con la propuesta posterior de la Señora Villá de Cardoso. (Libro 1950-1965, pág.228 a 230)

⁸² A saber: Fritzsche, C. y San Martín de Duprat, H. (1968); Fundamentos y estructura del Jardín de infantes, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía. Alonso y otros (1971); Enciclopedia Práctica Pre-escolar, Buenos Aires: Editorial Latina, Curriculum para el Nivel Pre-escolar del Ministerio de Cultura y Educación del Consejo Nacional de Educación (1972).

- cuál era la “marca” del campo en las “Guías para observar propuestas” (Libro 1950-1965, pág.150) y en los “Objetivos del Jardín” (Libro 1965-1977, pág.161 a 176)
- el momento en el que la acción de bailar deja de estar en el ámbito de la Educación Física⁸³ vinculada al nivel inicial y alcanza autonomía propia en el nivel.
- los puntos de cercanía y los fundamentos que permitían sostener esa proximidad entre la Educación Física y la Música en el período indagado.

Bibliografía

Fuentes primarias:

Libros de actas de la Escuela del Profesorado “Sara C. de Eccleston.” 1 de marzo de 1939 y el 1 de diciembre del 1977.

Bibliografía consultada:

Alonso y otros (1971); Enciclopedia Práctica Pre-escolar, Buenos Aires: Editorial Latina.

Bisquertts, Luis (1948); El valor de la gimnasia educativa, Santiago de Chile: Instituto de Educación Física. Apartado de la Revista N° 57.

Por el Dr. LUIS BISQUERTT S.

Bozzini de Marrazzo, María Cristina (1966); La Educación Física. Metodología, organización y administración. Buenos Aires: Editorial Ciordia.

Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo (2009); Educación Física. Estudios críticos de la Educación Física. La Plata: Ediciones Al Margen.

⁸³ Romero Brest (1956:13) lista los “agentes” de la Educación Física: gimnasia (de formación corporal, de rendimiento, de educación del movimiento), juegos, deportes, atletismo, natación, danza moderna, danzas folklóricas, vida intensa en la naturaleza y pruebas de eficiencia física.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Curriculum para el Nivel Pre-escolar del Ministerio de Cultura y Educación del Consejo Nacional de Educación (1972).

Fritzsche, C. y San Martín de Duprat, H. (1968); Fundamentos y estructura del Jardín de infantes, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.

Romero Brest, Enrique (1938); Pedagogía de la Educación Física. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Romero Brest, Enrique (1939a); Ejercicios físicos y rondas escolares. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Romero Brest, Enrique (1939b); Gimnástica fisiológica. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Saravi Riviere, Jorge (1998); Aportes para una historia de la Educación Física. 1900 a 1945. Buenos Aires: IEF N°1 “Dr. Enrique Romero Brest”.

Stokoe, Patricia (1966); La expresión corporal y el niño. Buenos Aires: Editorial Ricordi.

Villá de Cardozo, Susana (1966); La Educación Física en el ciclo preescolar. Buenos Aires: NUBEF.

Curso de Orientación e información para inspectores y Profesores de Educación Física. Resumen de clases dictadas por el Profesor Enrique C. Romero Brest 16 -28 enero de 1956. Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. Dirección General de Educación Física. Avellaneda: Provincia de Buenos Aires. 1957.

María Fernanda Barnes es Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Prof. Nacional de Educación Física y Expresión Corporal, Psicóloga Social. Doctorado en Artes (en curso). Formadora de docentes y autora de libros y artículos en el área corporal. Ex Vicerrectora del Instituto de Tiempo Libre y Recreación.

EN PALABRAS DE MONTESSORI

●●● POR: FLAVIA GISPERT, ANDREA VISCONTI Y
PRIMAVERA BAJARLIA

El siguiente artículo se enmarca en un proyecto presentado por el Rectorado del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C de Eccleston” titulado: “La ludoteca: un cristal para mirar la educación infantil”. El mismo tiene diversas líneas de acción (historiográfica, pedagógica, didáctica) y todas se sustentan en un abordaje teórico de producción colectiva entre pares. Se intenta establecer un espacio de intercambio académico que permita el estudio, la búsqueda y la producción de materiales teóricos específicos al campo de la educación infantil y a la formación de las/los estudiantes.

Introducción

El presente escrito aborda el proceso de selección e indagación bibliográfica y teórica de uno de los objetos considerados material histórico de la ludoteca: el gabinete geométrico elaborado por la pedagoga italiana María Montessori. El acercamiento a este objeto nos sumerge en la historia del nivel inicial en general y del jardín de infantes en particular, en el conocimiento de su didáctica, las concepciones en torno al niño como sujeto de aprendizaje, las perspectivas psicológicas que subyacen a la elaboración de este material, los contenidos disciplinares que pretenden enseñarse, el juego y/o la actividad tomados desde la perspectiva del objeto.

En el caso particular de esta aproximación, las diferentes trayectorias profesionales de este equipo de trabajo contribuyen a un intercambio que se ve enriquecido por los variados marcos referenciales de formación: las ciencias de la educación, la psicología y la psicomotricidad. Además, todas somos “profesoras de educación pre-escolar”, lo que contribuye al análisis desde nuestra práctica con niños y niñas pequeños/as. El proyecto presentado por rectorado explicita: “Esta diversidad de aristas desde donde abordar la indagación hace viable que cada campo de conocimientos, tenga posibilidades de iniciar una mirada desde sus propias perspectivas, hacia los objetos / materiales didácticos / juguetes / recursos allí presentes” (2017, pág. 3)

Algunos propósitos que inician la indagación

Es nuestro propósito poder ir respondiendo a los siguientes interrogantes planteados en el proyecto:

1) ¿Qué saberes se esconden en el “gabinete geométrico”? ¿Se sigue utilizando actualmente? ¿Ha sido modificado o “reemplazado” por algún otro material? ¿Se encuentran materiales similares en las salas de jardín hoy? Estas preguntas relativas a los saberes, nos acercan a pensar los materiales didácticos desde una perspectiva de contenidos ligados a las didácticas específicas o disciplinares.

2) ¿De qué sujeto o concepciones de sujeto nos habla este material? ¿Es posible seguir sosteniendo esa concepción de sujeto o se ha modificado en este siglo XXI? Estas preguntas ponen el foco en el sujeto tanto desde las concepciones de aprendizaje que subyacen como desde una perspectiva social, histórica y/o filosófica.

3) ¿De qué modo de enseñar o concepciones de enseñanza nos habla el “gabinete geométrico”? ¿Qué nos dicen sobre la enseñanza de la matemática en la educación inicial los actuales diseños curriculares? La tercera pregunta se centra en la perspectiva de la didáctica del nivel, las miradas sobre la enseñanza y las propuestas de los diseños curriculares para los/las niños/as pequeños/as.

Selección del objeto en la Ludoteca del ISPEI “Sara C. de Eccleston”

La selección del objeto sobre el cual realizar el proceso de indagación no fue tarea sencilla. La ludoteca del ISPEI “Sara C de Eccleston” cuenta con gran cantidad de material, objetos, juegos y juguetes. Entre el material que conforma el patrimonio histórico se encuentran los dones de Froebel, el material montessoriano denominado “autocorrector”, y algunos objetos más que aportaron los y las precursores/as de la educación

inicial (Ovidio Decroly, las hermanas Agazzi, y la pedagoga argentina Rosario Vera Peñaloza, entre otros). En principio, estos objetos, suelen resultarnos solemnes, lejanos, hasta incomprensibles, y de ahí una primera dificultad para su elección. Por un lado, fue fundamental la colaboración brindada por nuestra colega Adriana Hernández⁸⁴, responsable de la ludoteca y por el otro, acercarnos a la lectura del artículo de Débora Kantor que recupera el trabajo con los objetos, pero en relación a los museos. Esta autora plantea que: *“la capacidad informativa de los objetos, el valor comunicativo del patrimonio, surge del hecho de constituir testimonios materiales de una determinada trama de relaciones, culturales y económicas. Sin embargo, los objetos no hablan por sí solos; su posibilidad de comunicar algo valioso está íntimamente vinculada, por un lado, a la forma como son presentados y, por otro, a la indagación que desarrollemos en torno a ellos”* (Kantor, D.; 1997: 176).

Como mencionamos anteriormente, en esta oportunidad nos proponemos aproximar algunas ideas e interrogantes que nos formulamos cuando elegimos el gabinete geométrico de Montessori que tienen como interés de base, ver cuáles habían sido los propósitos que originaron su creación y de ahí revisar y visitar aquellos objetos que en la actualidad puedan ser parecidos a este gabinete y formen parte del material presente en los jardines de infantes hoy.

⁸⁴Contacto: adrianaineshernandez@gmail.com



En nuestra primera visita a la ludoteca, buscamos algún objeto que fuera de nuestro interés; ya que el que originalmente habíamos pensado (la Torre rosa) no forma parte del material inventariado. Así nos detuvimos en la observación del Gabinete Geométrico.

- Primero realizamos una descripción del mismo desde sus características: colores, tamaño, piezas que los componen, medidas de las mismas y sacamos algunas fotos que nos

permitieron tener diversos registros del objeto (fotográfico, escrito, etc.)

- También indagamos con la responsable de ludoteca sobre la procedencia de este objeto considerado material histórico y sobre su nombre. De esta manera, nos informaron que no hay datos de recorrido histórico, es decir, de cómo llegó a la ludoteca. Se supone que fue material que en algún momento adquirió el Jardín de Infancia “Mitre” y que fue utilizado por los niños del jardín y pasó a la ludoteca - por ser éste el espacio que cuida y organiza los recursos - mencionado como material histórico. El nombre que le dan en alguno de los inventarios es “cómoda”. Sin embargo, como explicitamos al inicio de este trabajo, su nombre original es “gabinete geométrico” o “gabinete de geometría”.

Descripción del objeto

El gabinete geométrico está conformado por seis cajones con 35 piezas geométricas diferentes. Sus medidas aproximadas son 50 x 30 x 24 cm. Cada uno de los diferentes cajones contiene las siguientes figuras:

Cajón número 1: son seis círculos dispuestos de menor a mayor con un diámetro de 5 cm, 6 cm, 7, 8 cm, 9 cm y 10 cm.



Cajón número 2: 5 rectángulos de diferentes medidas y un cuadrado de 10 x 10 cm, dispuestos de menor a mayor

Cajón número 3: seis triángulos ubicados en el siguiente orden: equilátero, isósceles acutángulo, isósceles rectángulo, isósceles obtusángulos, escalenos rectángulos y escaleno obtusángulo.

Cajón número 4: seis polígonos, que se inscriben (todos los rincones de los polígonos van a tocar el círculo de 10 cm) en el círculo de 10 cm de diámetro de un cajón. Incluye un pentágono, un hexágono, heptágono uno, un octógono, decágono nonágono una y una.

Cajón número 5: cuatro formas curvas, un triángulo curvo, un trébol de cuatro hojas, una elipse y un ovoide u óvalo.

Cajón número 6: cuatro cuadriláteros, un rombo, un paralelogramo, un trapecio rectángulo y un trapecio isósceles.

En algunos sitios web que promocionan este material, se ofrece una hoja de control junto al gabinete geométrico. Esta hoja que está generalmente plastificada, incluye todas las imágenes de las figuras del gabinete geométrico y los nombres. Se presentan como ayuda al reconocimiento de la forma geométrica.

Indagación Teórica

Esta línea de trabajo se nutrió de tres fuentes: búsquedas en sitios web, charlas informales con directivos de un jardín que trabaja con el método Montessori y principalmente, la consulta bibliográfica en la biblioteca “Marina Margarita Ravioli”.

En los libros escritos por la pedagoga italiana, obtuvimos el nombre original: “Gabinete geométrico” o “Gabinete de geometría”. Navegando por internet, encontramos sitios donde se exponen y venden estos materiales. También accedimos a blogs sobre Montessori con indicaciones precisas sobre cómo utilizar cada material. Por ejemplo: se recomienda el uso el gabinete geométrico a partir de los 3 años de edad. El objetivo principal es el conocimiento visual y táctil de las formas geométricas, alegando que al ser todas las piezas del mismo color (azul) y del mismo tamaño, el niño solo se tiene que centrar en una sola característica: la forma porque es lo único que varía. Es por ello que este material de la metodología Montessori se ofrece como *“perfecto para introducir a los niños en la geometría y las figuras planas”*⁸⁵.

⁸⁵<https://montessori-market.com/gabinete-geometria-madera> (17-05-2019)

Como parte del proceso de indagación, se estableció un contacto con el personal de dirección de un jardín de infantes dependiente de la municipalidad de Vicente López que trabaja con pedagogía Montessori. Sus autoridades se interesaron en ofrecer material bibliográfico, dar una charla y /o entrevista para contar los usos del material hoy. Esta actividad pronto será llevada a cabo.

De la consulta en la biblioteca y a partir de la asesoría de sus expertas bibliotecarias, encontramos: libros y publicaciones que abordan el Método de Montessori y hacen referencia a cada uno de los materiales elaborados por esta pedagoga⁸⁶. Se comenzó con la lectura del libro: “Manual Práctico del Método Montessori” de 1915. De ahí se seleccionaron algunas citas textuales que presentan cómo esta autora concibe al niño, la importancia que le da a la preparación del ambiente y a la

⁸⁶La biblioteca Marina Margarita Ravioli del ISPEI “Sara C de Eccleston, cuenta con los siguientes libros escritos por María Montessori: “Manual Práctico del Método Montessori (1915), Barcelona, Ed. Araluce, “La santa misa vivida por los niños” (S/F), Barcelona, Labor, “Antropología Pedagógica” (S/F), Barcelona, Araluce, “La auto-educación en la escuela elemental” (S/F) Barcelona, Araluce, “El niño” (1937) Barcelona, Araluce, “El método de la Pedagogía Científica aplicada a la educación de la infancia en la casa de los niños” (Edición 1918 y 1937). Barcelona, Araluce, “Ideas generales sobre mi método” (1958). Bs As, Lozada.

presentación del material, el rol del docente como guía de la actividad, el uso del espacio, entre otros. Nos llamó la atención cómo realiza una fuerte crítica al método tradicional desde donde fundamenta su método y el lenguaje poético que utiliza para describir al niño.

Concepciones, Modelos y Enseñanza

Las siguientes citas del texto mencionado, refieren a la concepción de niño expresada por la autora, el rol del docente y la importancia del ambiente.

Acerca de la concepción de Niño...

“(..) en nuestro método, en vez de ser la maestra la que guíe al niño para que tome y use determinados objetos (como sucede en los “dones” de Froebel”, es el propio niño el que escoge un objeto y lo usa “según le dicta su espíritu creador”. (Montessori, M.,1915: 42)

En esta cita se evidencia la concepción de Sujeto de la Pedagogía Montessori y el lugar central del niño en la elección del material.

El objeto propone a cada niño, realizar descubrimientos por sí mismos, dentro de un sistema ordenado. También, lo invita a elegir y completar tareas que han sido pensadas para que se realicen con éxito. Cuando vence el desafío del material, el niño siente la alegría del logro alcanzado, especifica la pedagoga italiana.

Se le ofrece también una secuencia prescripta, relaciones y clasificación de objetos, que constituyen la base de los conceptos (lenguaje, ciencia, geografía, etc.). En este caso, se propone con el Gabinete Geométrico, que el alumno aprenda los fundamentos de la Geometría (ofreciendo ordenadamente del cajón 1 al 6, con sus respectivas hojas control). El alumno puede cambiar así, de una actividad a otra al completar una tarea, siguiendo su propio ritmo de trabajo.

“EL OBJETO PROPONE A CADA NIÑO, REALIZAR DESCUBRIMIENTOS POR SÍ MISMOS, DENTRO DE UN SISTEMA ORDENADO. TAMBIÉN, LO INVITA A ELEGIR Y COMPLETAR TAREAS QUE HAN SIDO PENSADAS PARA QUE SE REALICEN CON ÉXITO.”

Acerca del rol docente...

“(...) la maestra en lugar de imponerse o forzar la mente del niño con nociones, lo guía en su ambiente hacia las necesidades” (...) “sucede con esto que cada niño hace su elección y practica ejercicios con un material científico que conduce paso a paso el desarrollo.” (Montessori, M; 1915:42-43)

Esta cita da cuenta del Rol docente como guía y facilitador. La educadora o guía Montessori no realiza la función de suministrar información, sino que alienta la expresión de la individualidad en el proceso educativo. La función del docente es la de proporcionar al alumno la posibilidad de sumergirse en actividades interesantes, que respondan a sus necesidades

individuales e intereses sin intervenir. Son escasas las excepciones en las que se puede intervenir (generalmente se espera a que el niño/a solicite ayuda) y, en esos casos, se solicita gran habilidad por parte del docente, a fin de no realizar lo que el niño/a podría efectuar por sí solo. Es decir, siempre cuidando de no interferir en los descubrimientos intelectuales que realiza el niño por sí mismo en forma inductiva.

“LA EDUCADORA O GUÍA MONTESSORI NO REALIZA LA FUNCIÓN DE SUMINISTRAR INFORMACIÓN, SINO QUE ALIENTA LA EXPRESIÓN DE LA INDIVIDUALIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO.”

El niño educado según el método Montessori aprende a aprender mediante la libertad, la exploración y el autodescubrimiento. En la pedagogía Montessoriana se abolieron las recompensas, consideradas por ella como “esas cosas desagradables”.

La importancia del ambiente...

Dice la autora: *“para dejar en libertad de acción al niño es necesario preparar un medioambiente adaptado a su desarrollo. (...) El ambiente asume de este modo parte del trabajo que correspondía antes exclusivamente a la maestra; cuanto más le sea posible dejar al ambiente al poder educativo, tanto más posible será el desarrollo activo y espontáneo del niño”*. (Montessori, M. 1915: 43)

El educador prepara el ambiente de la actividad y funciona como guía, ofreciendo estímulos al niño. El niño, a partir de la motivación que le genera el trabajo en sí mismo, aprende a persistir en la tarea específica.

Montessori destaca la importancia de contar con un mobiliario que sea móvil. Que el material didáctico pueda ser manipulado por los niños y que estén a su alcance, para moverse en libertad, en un ambiente estructurado. En el ambiente Montessori, todo debe tener su lugar permanente, todo está catalogado para que el niño lo pueda ubicar si está fuera de lugar y saber a dónde pertenece. Revaloriza el cuidado del material como un elemento más del aprendizaje. R. C Orem, sintetiza en la siguiente frase la relación entre el niño, el ambiente y el ambiente desde el enfoque montessoriano:

“Un niño libre no es el que puede hacer lo que quiere sino el que se comporta de acuerdo a las reglas aceptadas de su ambiente, el que respeta a la gente y a las cosas, el que realiza sus ejercicios de manera ordenada”. (Orem, R.C. 1974: 47)

**“MONTESSORI DESTACA LA IMPORTANCIA DE
CONTAR CON UN MOBILIARIO QUE SEA**

**MÓVIL. QUE EL MATERIAL DIDÁCTICO PUEDA SER MANIPULADO POR LOS
NIÑOS Y QUE ESTÉN A SU ALCANCE, PARA MOVERSE EN LIBERTAD, EN
UN AMBIENTE ESTRUCTURADO.”**

Huellas del gabinete geométrico...

Entre los años 80’ y 90’ era frecuente encontrar en todas las salas de los jardines de infantes, materiales didácticos como plantados, encajes planos, ensartados, ya sean figurativos o no figurativos. Estos materiales estaban muy presentes en el sector denominado por aquel momento “juegos tranquilos” o de “madurez intelectual” como parte de la propuesta de Juego – trabajo, metodología muy presente en la época.

En ese momento, la organización de la enseñanza se realizaba a través de tres áreas: la intelectual, la socio-afectiva y la psicomotriz.

El cambio curricular determinó una modificación en el tipo de herramienta para el abordaje de la matemática, creando un nuevo material llamado bloques lógicos o KLM. Dicho material, sostenido en la matemática moderna, era un sistema de figuras geométricas con 4 variables: color (rojo-amarillo-azul), forma (círculo-cuadrado-triángulo-rectángulo), tamaño (grande-mediano-pequeño) y grosor (de dos tipos). Se trabajaba la clasificación y la inclusión jerárquica en la clasificación. Se apuntaba al desarrollo cognitivo, lógico matemático y también a la conservación de la cantidad y el número. Como puede verse, se trató de transferir directamente al material didáctico alguno de los postulados de la teoría piagetiana.

En la actualidad, prácticamente ya no se ven materiales de este estilo en los jardines. Sin embargo, han dejado huella para la realización de otros materiales que, en la actualidad, pueden encontrarse en las jugueterías didácticas⁸⁷.

Bibliografía:

- Bosch, Lidia y Menegazzo, Lilia F. de: (1974) La iniciación matemática de acuerdo a la Psicología de Jean Piaget. Ed. Latina. Bs. As., Argentina

-Casullo de Mas Vélez y otros: (1971) Enciclopedia Práctica pre-escolar. El niño y el desarrollo motor e instrumental. Cap VIII "Cálculo". Editorial Latina Bs. As., Argentina

-Kantor, D (1997): "Un objeto, un mundo". En: Alderoqui, S. (comp): Museos y Escuelas: socios para educar. ED Paidós, Bs As, Argentina.

-Montessori, María (1915): Manual Práctico del Método Montessori. Barcelona, Ed. Araluce

-Orem, R.C. (1974): La teoría y el método Montessori en la actualidad". Ed Paidós, Argentina.

-Proyecto URI (1988). Utilización de Recursos Instrumentales. Preescolar I Ed. Educatore. Madrid

Flavia Gispert es Profesora de Educación Pre- escolar, Lic. En Ciencias de la Educación (UBA). Profesora y coordinadora del Campo de la Formación Específica del ISPEI "Sara C. Eccleston". Docente y coordinadora de la Especialización Superior en Jardín Maternal del ISPEI "Sara C. Eccleston". Su e-mail es: flaviagispert@gmail.com.

Andrea Visconti es Licenciada en Psicología (UBA), Actriz Nacional (ENAD/ actual UNA), Profesora de Nivel Inicial ISPEI Sara C. de Eccleston. Es profesora en las cátedras Juego en el Nivel inicial, Taller de juego y Teatro, también en el campo de las prácticas docentes y Sujetos de la Educación Inicial 3. (ISPEI Sara C. de Eccleston). Coordina talleres de juego dirigidos a docentes y talleres de juegos teatrales para niños y adolescentes. Es autora y co autora de diversos artículos y capítulos en libros acerca de la temática de juego.

Primavera Bajarlia es Profesora de Educación Inicial. Psicomotricista especializada en Salud y Educación. Formada en Atención temprana del desarrollo infantil. Posgrado en psicoanálisis. Diplomatura en recursos expresivos y psicodrama. Docente de nivel inicial; Docencia universitaria. Dictado de Talleres de psicomotricidad en educación. Capacitadora en formación en Atención temprana a la primera infancia. Clínica con niños con diagnóstico de autismo y psicosis, otras patologías del desarrollo. Desempeño en Grupos de trabajo Interdisciplinario en Hospital. Coordinadora de Docentes integradoras.

⁸⁷ Se prevé realizar un relevamiento del material existente para continuar profundizando en esta indagación.

■ HISTORIA LITERATURA INFANTIL | M. L. SMITH DE LOTTERMOSER

DE MAESTRA A ESCRITORA: EL CASO DE LOS LIBROS DE LITERATURA DE M. L. SMITH DE LOTTERMOSER

●●● POR: MARCELO BIANCHI BUSTOS

Nada mejor que para festejar los 80 años del ISPEI “Sara C. de Eccleston” que continuar visibilizando por medio de esta revista distintos libros de literatura que forman parte del patrimonio de la institución y que dan cuenta de lo que se leía en otros momentos de la historia institucional.

Cada momento histórico estuvo marcado por sus lecturas, algunas pasaron la barrera del tiempo y se transformaron en clásicos, otras fueron totalmente olvidadas.

Si bien a comienzos del siglo XX algunos escritores comenzaron, lo que denomino en la periodización que propongo, la etapa de nacimiento de la Literatura Infantil Argentina, con autores de la talla de Constancio C. Vigil⁸⁸ junto con su gran imperio de Editorial Atlántida y Juan Sebastián Tallón⁸⁹ con su maravillosas *Torres de Nuremberg*, la producción literaria era sumamente escasa. En ese contexto de producción y de circulación literaria, una docente llamada M. L. Smith de Lottermoser publica en los años 1932 y 1938 dos libros de cuentos titulados *Los cuentos de Tío Arlos* y *Pepitas de oro*, respectivamente.

Los datos biográficos de su autora son muy pocos. Más allá de haber realizado hasta el momento distintas búsquedas, solo se puede afirmar que María Leonor Smith de Lottermoser era la directora y maestra de una escuela del barrio de Barracas conocida como Puentecito, dependiente del Consejo Nacional de Educación. Además de las dos obras mencionadas en el párrafo anterior y que forman parte del fondo bibliográfico de la Biblioteca “Margarita Ravioli” del ISPEI, la autora escribió otros libros titulados *Los cuentos de tía Nonó* y *Cachitos de verdad*. La editorial que los publicó fue abierta en la década del '20 por Carlos Lottermoser con el nombre de “Casa Lottermoser” y desapareció a fines de la década del '60, dedicándose especialmente a la publicación de obras musicales.

⁸⁸ Ver sobre este autor: Bianchi Bustos, Marcelo (2018) “Constancio C. Vigil y su literatura: releer hoy aun escrito olvidado” en: Revista E-Eccleston, Año 14, Número 26. Disponible en: https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/12/Revista_26.pdf

⁸⁹ Ver sobre este autor: Bianchi Bustos, Marcelo (2016) “El legado de Juan Sebastián Tallón ala literatura infantil” en: Revista E-Eccleston, Año 12, N° 22. Disponible en: https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/numeros-publicados/upload/Revista_22.pdf

Su obra puede ser enmarcada dentro del normalismo y de una costumbre de la época que consistía en que las docentes escribieran sus propias historias ante el gran faltante de obras de calidad literaria destinadas a los niños. Pensar en la inclusión de este libro de valor histórico en la biblioteca del Jardín no es algo extraño dado que en los libros de actas del Profesorado y del Jardín de Infancia Mitre hay desde 1939 un reclamo por falta de material y la oferta de carpetas con selecciones realizadas por docentes del profesorado; en una de las últimas actas se les sugiere a las maestras de sección que recopilen su material al comienzo del año para contar con un repertorio propio. Este libro podría servir para subsanar dicha falta, pero al mismo tiempo testimonia la falta de escritores profesionales que se dedicarán a escribir para los niños, con la excepción de los mencionados con anterioridad.

“SOLO SE PUEDE AFIRMAR QUE MARÍA LEONOR SMITH DE LOTTERMOSER ERA LA DIRECTORA Y MAESTRA DE UNA ESCUELA DEL BARRIO DE BARRACAS CONOCIDA COMO PUENTECITO, DEPENDIENTE DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN.”

Muchas características de la época se hacen presentes en sus páginas, como por ejemplo el nacionalismo que se observa a través del orgullo de poseer una lengua en común que sirve como un documento para presentarse delante de todos:

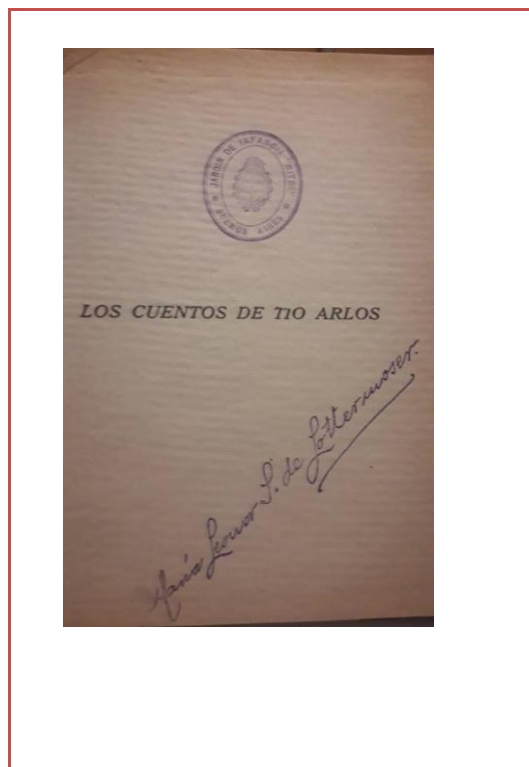
“Calla hijo, - replícale el anciano – argentino, debes hablar la lengua de tus padres, la de tu raza, la lengua de Castilla. Eres argentino y a mucha honra, consérvate patriota, me gusta tu gesto; pero no niegues tu lengua. En cuento abres la boca, te vendes y dices quien eres Pelusa. Habla castellano y te revelarás: argentino, culto y caballero”.

En muchas de las historias se puede ver una visión normalista de la escuela vinculada con la inclusión social, con la desaparición de todas las barreras, como por ejemplo en el cuento “La plantita de helecho”:

“Entre pantas, láminas y buenas alumnas, el salón de clase de cuarto grado de la señorita Lola continúa siendo uno de los más alegres de la escuela a que concurren las modestas hijitas de las vendedoras de diarios, como también las niñas de los médicos pudientes del barrio”. (Lottermoser, 1937: 17).

Cada uno de estos libros está compuesto por un número de cuentos que presentan algunas características generales. En el caso de Los cuentos de Tío Arlos son 15 cuentos, entre los que se encuentran: *Las compañeras de banco, Payita Charro, Las aventuras de Norita, Las vacaciones de Angelita, El gato de la Princesa, La tormenta inesperada, La lecherita del pueblo, El argentino*

Pelusa, Las estrellas, La fiesta, El triunfo de Primavera, El parque fantástico, El canillita y el Rey, Las mascaritas y El hijo de Ña Gustina. En *Pepitas de oro* los cuentos que lo forman son: *La plantita de helecho, La fiesta patria, El punche, La rana del sueño, La camisa rosa, La mancha negra, La muñeca, Un día de lluvia y de sol, La gitana, Pepita de Oro, La murga, Los cuatro amigos, El perro Chucho y El zapatito.*



Al nivel del lenguaje se observa en los cuentos un uso coloquial y formal, llamando especialmente la atención el uso excesivo de los diminutivos, en especial con los nombres de las niñas protagonistas de la mayoría de los cuentos.

En las historias, algunos cierres son de tipo moralizante y otros no, aunque las temáticas de los diversos cuentos siempre apuntan a temas que buscan sensibilizar al lector. Un claro ejemplo de esto se da en el cuento “*Las compañeras de banco*” en el cual Carmencita Pérez relata a su madre que la maestra la sentó con una nueva compañera del colegio, la niña Blanca María del Pompón Gallardete, de la cual cuenta con admiración: “*¡Qué ufana se mostró en la fila! ¡Cómo miraba de reojo a su distinguida compañera! ¡Qué bonita le pareció! ¡Cómo brillaba su monograma en la cartera de gamuza!*”. La admiración que en un primer momento siente por la niña rica va a estar completa cuando conoce a una niña pobre de la cual también se hace amiga y terminan jugando las tres.

Además de la obra literaria en sí, hay un elemento de gran valor en el libro “*Pepitas de oro*” que es el prólogo escrito por el profesor, crítico literario y político socialista Roberto Fernando Giusti en el que se hace referencia no solo a esta obra sino al campo de la Literatura Infantil. Allí afirma refiriéndose a esta literatura:

“Literatura que hay que estimular en nuestro país. Otras naciones la tienen riquísima y famosa; nosotros debemos aun formárnosla. Porque hasta ayer, cuando habíamos agotados las historias eternas de Perrault, Andersen los hermanos Grimm y pocos más cuentistas universales, no nos quedaba otro recurso que acudir a la librería española, la cual si nos ofrece un copioso caudal de cuentos infantiles, traducidos, adaptados u originales, no siempre conviene a nuestros niños, a quienes desconcierta y aburre hablándoles de cosas que

*pocas veces son las de
su limitada experiencia,
y un lenguaje purista y
afectado que no es el de
la tierra”*

Lo interesante de las apreciaciones de Giusti es que las hace en un contexto en el cual esta literatura estaba naciendo. Por una cuestión ideológica ponen en relación la obra de Lottermoser con la de Álvaro Yunque, destacando en ambos los grandes valores literarios, pero sin dejar de destacar que los cuentos de la autora están destinados a los más pequeños.

Llama la atención un fragmento de su prólogo en el cual, desde su perspectiva de hombre proveniente del socialismo, caracteriza el encuentro de los niños con el mundo de lo literario en la escuela Puentecito:

*“La directora me
preguntó si el alboroto
me fastidiaba. ¡Qué
había de fastidiarme el
canto jovial de los
niños! Lo escuchaba y
no lo reconocía. Ella me
explicó: “Es un canto
alemán; la letra la
ponemos nosotros. He*

*adaptado varias canciones populares europeas”. Eran leves
cancioncillas juguetonas y vivaces, en cuya letra y música
sonreía la primavera, con olor de campos, murmullo de
arroyos, gorjeo de nidos, luces de oro solar y de plata lunar, y
de danzas de elfos y ondinas. Eran canciones nórdicas,
inglesas en su mayoría, con que la directora, adaptándolas a
nuestra lengua, suplía la falta de cosas equivalentes en
nuestros cantos escolares, falta a la cual, afortunadamente, en
los años corridos desde entonces se ha empezado a poner
remedio por algunos músicos y maestros poetas, acudiendo
aquéllos al folklore argentino.*

*En medio de los grupos infantiles que así cantaban la alegría
de vivir, en medio de todas esas caritas que nos miraban entre
temerosas y confiadas, olvidé el triste barrio que habíamos
atravesado, polvoriento y sin árboles, abrasado por el sol,
oliendo a puerto y a mercado con sus calles sin aseo, sus
muros desconchados, sus legiones de chiquillos harapientos y
sucios en el fango y los charcos verdosos”.*

“AL NIVEL DEL LENGUAJE SE OBSERVA EN LOS CUENTOS UN USO COLOQUIAL Y FORMAL, LLAMANDO ESPECIALMENTE LA ATENCIÓN EL USO EXCESIVO DE LOS DIMINUTIVOS, EN ESPECIAL CON LOS NOMBRES DE LAS NIÑAS PROTAGONISTAS DE LA MAYORÍA DE LOS CUENTOS.”

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

La visión de la educación como superadora de las desigualdades sociales es un aspecto del párrafo anterior para destacar, pero en especial creo que hay que detenerse en el clima escolar y en lo que se logra por medio de la buena literatura.

Referencias bibliográficas:

Bianchi Bustos, Marcelo (et al) (2018) El niño en la Literatura, Proyecto de Investigación del INFD.

Smith de Lottermoser, M. L. (1932) Los cuentos del tío Arlos para nuestros niños, Buenos Aires: S/E.

Smith de Lottermoser, M. L. (1937) Pepitas de oro, Buenos Aires: Lottermoser.

<http://www.todotango.com/historias/cronica/345/Las-casas-editoras-de-partituras-de-tango-1%C2%AA-parte/> Búsqueda del 24 de mayo de 2019.

Marcelo Bianchi Bustos es posee estudios de Posdoctorado en el CEA de la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Santo Tomas de Bogotá. Es Dr. en Literaturas Comparadas y Especialista Superior en Literatura Infantil y Juvenil. Dicta en el ISPEI las materias Literatura para el Nivel Inicial y Prácticas del Lenguaje I.



RELATOS DE EXPERIENCIAS

ARTE CONTEMPORÁNEO, ARTE DESDE LA TIERRA. SECUENCIA DE ARTES VISUALES

●●● POR: DÉBORA CHÁVEZ Y ANTONELLA PÉREZ

Se relata una experiencia desarrollada en el marco del Taller 4, del Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales, llevada a cabo por dos estudiantes del ISPEI Sara C. de Eccleston, junto a las profesoras Natalia Vázquez y Mónica Paulino, en el Jardín de Infantes JIN “A” D.E. 12 Escuela N° 04 “Provincia de La Pampa” de la Ciudad de Buenos Aires.

Las propuestas de artes visuales fueron realizadas en una sala de 5 años, tanto en el interior de la sala y como el patio. Hemos puesto el foco en el land art o Arte desde la tierra, con el que nos propusimos como **objetivos** que los/as niños/as:

- Perciban las distintas producciones bidimensionales y tridimensionales y se sensibilicen ante ellas.
- Que puedan explorar de manera visual y táctil las formas, colores, espacio y textura de la naturaleza y además logren producir con materiales de la naturaleza.

Hemos utilizado material autóctono como lo son las piñas, calabazas, conchitas de mar, caracoles; además de ramas, hojas, cortezas de árboles, arena, turba y piedras.

Por otro lado, para la implementación de las diferentes propuestas tomamos en cuenta los tres ejes de las artes visuales, los cuales forman parte del enfoque actual de la Educación Inicial: la apreciación de imágenes, la exploración y la producción.

Dichos ejes atraviesan nuestro itinerario, de manera que seleccionamos reproducciones de obras de artistas reconocidos como James Brunt, Andy Goldsworthy, Richard Shilling, Walter Mason, entre otros para que, en principio realicen la apreciación de imágenes dentro de la sala. Luego, fuimos presentando de diversas formas el material, en cajas, a través de la construcción de escenarios las cuales permitían invitar a los niños y las niñas a apreciar, explorar y a su vez producir.



Walter Mason



Richard Shilling



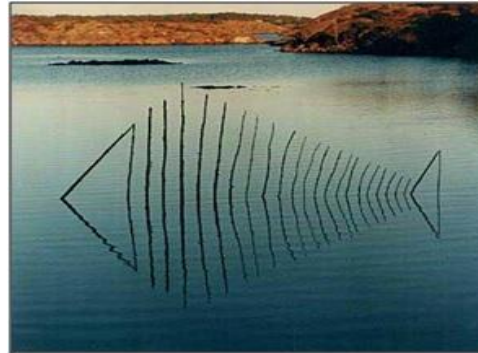
Dietmar Voorworld



James Brunt



James Brunt



Andy Goldsworthy



James Brunt



Andy Goldsworthy

Organizamos el itinerario en 4 actividades:

- En la primera actividad presentamos una galería de arte dentro de la sala, por lo que decidimos colocar telas negras en la pared con el fin de tapar aquellos elementos que podrían distraer de la apreciación de imágenes. Después, dispusimos sobre dos paredes las fotos en tamaño A4 de los distintos autores preseleccionados. También pusimos el material en cajas diferentes (ramas, hojas y cortezas de árbol).
- Para la segunda actividad armamos un escenario en el patio con piñas, calabazas y conchitas de mar y, a partir de eso invitamos a los pequeños y pequeñas a realizar sus propias producciones.
- En la tercera propuesta, realizamos otro escenario con arena, turba, tierra y piedras, y nuevamente los invitamos a producir.
- Y, por último, llevamos a cabo la propuesta en dos escenarios, la primera parte consistió en la apreciación de imágenes en la sala. Los niños y las niñas pudieron observar fotografías de sus propias producciones y las de sus pares.

Y luego fuimos al patio donde utilizamos todos los materiales con los que ya habíamos trabajado para la construcción de un nuevo escenario.

Antes de salir al patio les aclaramos a los/as niños y niñas que lo que tenían que hacer era observar la producción, una vez frente al escenario les hicimos preguntas como “¿Qué materiales utilizamos?”, “¿Conocen algunos de estos materiales?”, “¿Qué forma tienen?” “¿Cómo creen que hicieron esta obra?”, entre otras. A continuación, les dijimos que podían agarrar lo que quisieran para armar sus propias producciones, y que podían agruparse de la manera que deseaban, ya que en este sentido la consigna era libre.

También les solicitamos en cada una de las actividades que nos mostraran su obra final para poder tomar una foto; en general, les mostramos cómo se veía su producción desde otra perspectiva.

Además, para aquellos/as niños/as que iban terminando sus producciones, les ofrecimos libros y rompecabezas con reproducciones de artistas, los cuales fueron diseñados y confeccionados por nosotras. De esta manera, podían seguir participando de la propuesta, respetando los tiempos de cada uno/a y sin perder de vista el grupo total ni la individualidad de cada niña/o. Este recurso nos fue de gran utilidad, dado que en alguna ocasión los/as niños/as deseaban correr, quizás porque no concurrían con frecuencia al patio y porque ya habían finalizado su producción, y al ofrecerles otra alternativa relacionada con la propuesta podíamos contenerlos evitando finalizar la actividad cuando había otros/as que deseaban continuar explorando y/o realizando sus obras.

Consideramos que fue una experiencia diferente a las que se suelen trabajar en el nivel inicial, y que los pequeños y las pequeñas tuvieron la oportunidad de crear sus propias producciones y obras con materiales de la naturaleza, algunos ya conocidos y otros no tanto.

Podríamos seguir trabajando con land art en esta sala ofreciendo otros materiales como, por ejemplo: hojas de distintos colores y tamaños, pétalos, o interviniendo las piñas o calabazas con telas, lanas, pinturas, etc. Incluso interviniendo los árboles de la plaza que se encuentra justo al lado de la

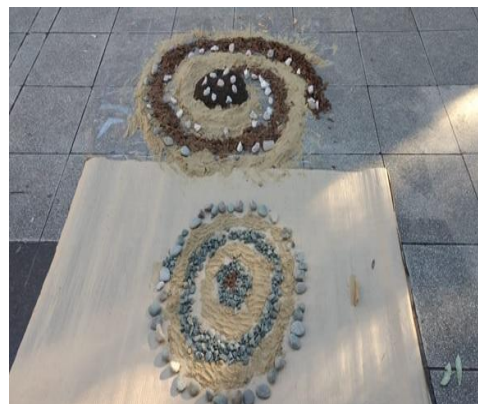
EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

escuela, pintándolos o cubriéndolos con diferentes telas, hilos, etc. También podríamos invitar a las familias para que participen de dicha propuesta.

Los escenarios que construimos para la apreciación



Piñas, calabazas, caracoles y conchitas de mar



Arena, turba y piedras

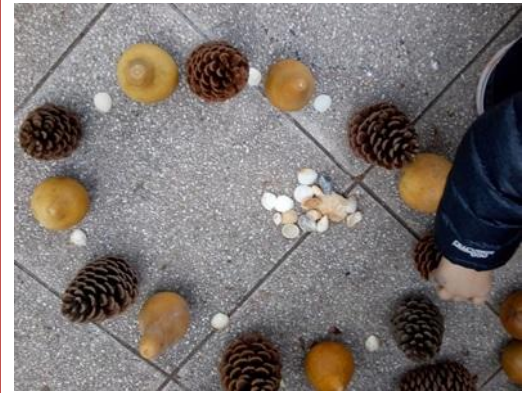


Piñas, piedras, calabazas, ramas, caracoles y conchitas de mar

Producciones de los niños y las niñas









Débora Chávez es Profesora de Educación Inicial, egresada del ISPEI “Sara C. de Eccleston”.

Antonella Pérez es Profesora de Educación Inicial, egresada del ISPEI “Sara C. de Eccleston”.

DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA REFERENCIAL EN LA ADQUISICIÓN DE LAS RELACIONES ESPACIALES HACIA EL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO

●●● POR: IVANA CAMILA DEREVNIN, LAURA GALARZA Y AILÉN MACORETTA VÁZQUEZ

El presente proyecto denominado “De la construcción de un sistema referencial en la adquisición de las relaciones espaciales hacia el conocimiento matemático” fue elaborado en el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”, en el marco del Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales de Taller V y llevado a cabo en el Jardín de Infantes Integral N°4 D.E. 9 C.A.B.A., en la sala “roja” de 5 años durante 2018.

El problema de investigación que se propuso se encuentra dentro del área de Matemáticas. El mismo fue implementado por las practicantes Yanina Canto, Camila Derevnin, Laura Galarza y Vázquez Ailén Macoretta, junto a la profesora de didáctica del taller Graciela Paulic y la docente asesora en Matemática Rosa Garcés.

Esta planificación se abordó desde el enfoque actual “aproximativo”, que se basa en partir de los conocimientos previos de los alumnos y ponerlos a prueba para que ellos los modifiquen, amplíen y mejoren a través de la reflexión, comunicación y discusión de sus acciones. Para que esto fuese posible se plantearon situaciones problemáticas que se constituyeron como la fuente y criterio de la elaboración del conocimiento matemático (espacial) a través de las acciones que los niños llevaron a cabo para resolverlo

En el área de Matemática, un problema es un obstáculo cognitivo a resolver, donde debe estar planteada la finalidad que se persigue, pero, el alumno es quien debe hallar la respuesta. Es por esto, que las propuestas planificadas también debieron permitir un debate entre pares, y un análisis de las acciones realizadas, las estrategias y la explicación de los procedimientos de la resolución por parte de los niños.

En un primer momento abordamos la exploración del espacio indagando los saberes previos, luego fuimos introduciendo paulatinamente contenidos matemáticos a través de situaciones ligadas a la representación del espacio, en las cuales los niños/as tuvieron que organizar sus acciones, para encontrar soluciones a los problemas que involucraron pensar, proyectar y anticipar distintos espacios, es decir realizar un análisis sobre el espacio real.

Se trabajó también el conocimiento ambiental, el cual refiere a la construcción de los conceptos espaciales abstractos (mapas cognitivos) que realiza el sujeto a través de la interacción con el medio. Dentro de estos mapas cognitivos, se distinguen tres elementos: mojones (puntos de referencia que toma el sujeto para orientarse que poseen características visuales), rutas (son trayectos que unen un mojón con otro) y configuraciones (son varios puntos conectados entre sí).

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Nuestra gran pregunta al problema de investigación era cómo el niño construye el conocimiento espacial desde el microespacio al macroespacio, utilizando el conocimiento de las nociones espaciales.

En el transcurso de las actividades llevadas a cabo, se plantearon diferentes objetivos que los niños/as han logrado:

- Describir e interpretar nociones espaciales.
- Intercambiar opiniones en el marco de la resolución de problemas.
- Respetar el punto de vista del compañero/a.
- Interactuar entre pares para la resolución de problemas.
- Desarrollar y/o adquirir los procedimientos básicos en relación con el espacio.
- Interpretar mojonos y reconocer el recorrido/trayectoria en el plano.

Contenidos:

- Descripción e interpretación de la posición de objetos y personas.
- Interpretación de la posición de objetos y figuras a partir de consignas orales.

- Relatividad de las posiciones espaciales del objeto en función de los distintos puntos de referencia.
- Comunicación y reproducción de trayectos considerando elementos del entorno como puntos de referencia.
- Localización de elementos del entorno como puntos de referencia.
- Interpretación y reproducción de recorridos a partir de consignas gráficas.
- Anticipación de recorridos en el espacio real y gráfico.

Para abordar los contenidos, se propuso una secuencia didáctica, en la cual, la organización de los niños en pequeños grupos, era un soporte fundamental para el aprendizaje de diferentes actitudes como la búsqueda de distintas alternativas en la resolución de una situación problemática.

Y nuestra tarea fue la de acompañar, andamiar las acciones de los niños/as para asegurar que se den tanto la resolución del problema como la interacción grupal. Para ello debimos seleccionar y proponer situaciones, problemas, que incluyeron acciones tales como: construir, anticipar, observar, representar, describir, dictar, interpretar.

Por ello nos pareció pertinente ahondar sobre el bloque referido a “Espacios y formas geométricas” planteado en el Diseño curricular (2000), dado que el espacio es una dimensión que se puede analizar y abordar como contenido a enseñar en el Nivel Inicial, puesto que el mismo ofrece diferentes modos de indagarlo.

Actividad N° 1:

-1° parte: “Veo-veo, espacial” ubicación del objeto en el espacio

-2° parte: Búsqueda de un objeto grupal a través de pistas (comunicación)

Inicio:

Esta actividad contó con dos partes, en la primera se jugó a un “Veo- veo espacial” con los niños/as y la segunda consistió en la búsqueda de objetos dentro del jardín.

Primera parte:

Para dar inicio a la actividad, la implementadora reunió a los niños/as en una ronda, les contó que iban a jugar al “veo-veo espacial”, les explicó cómo era el juego, diciéndoles que ella iba a elegir un objeto que estaba dentro de la sala y ellos/as tenían que adivinar cuál era, para eso podían hacer 10 preguntas que los ayuden a encontrar el objeto, pero ella solo respondía con “sí” o con “no”. Luego de la explicación comenzó la actividad. Fue necesario andamiar la formulación de las preguntas como: *¿El objeto está arriba de una mesa?, ¿Está dentro del armario?*

Segunda parte:

Una vez terminado el “Veo – veo espacial”, la implementadora le entregó a cada niño/a una pulsera que se tenían que poner en la mano derecha y les explicó que “con ella sabrán que la mano en

que tienen la pulsera es la derecha”. Luego a través de tarjetas con figuras geométricas, que les repartió a los niños/as, se formaron cuatro grupos de 6 niños/as cada uno, reuniéndose todos los que les había tocado figuras de “triángulos” en un grupo, a los “cuadrados” juntos y así sucesivamente con los “círculos” y los “rectángulos”. Les dijo que no podían cambiar de tarjeta con los demás.

Luego les entregó una tarjeta con recorridos que debían seguir para buscar una caja que contenía cuerpos geométricos y estaban “escondidas” en cualquier parte del jardín. Una vez que lo encontraron con ayuda de la lectura de las estudiantes, lo llevaron a la sala y armaron construcciones con los cuerpos geométricos. Cada grupo tenía que armar una única construcción con los integrantes del mismo grupo.

Cierre:

Cuando todos los grupos terminaron, pasaron por las construcciones realizadas, la implementadora les hizo preguntas que referían al qué y cómo lo construyeron, como ser: *¿En qué posición pusieron el cubo?, etc.*, para que pudieran reflexionar y poner en palabras las acciones en relación a las posiciones espaciales.

Materiales:

- Cuatro cajas grandes de cartón forradas y decoradas.
- 23 tarjetas con figuras geométricas
- 240 cuerpos geométricos de diferentes tamaños y formas (triángulos, cubos, rectángulos, esferas, cilindros)
- 26 pulseras.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

- Cuatro tarjetas con recorridos:

* Recorrido Patio de entrada:

“Caminen en línea recta hacia la puerta de la sala, abran la puerta, giren su cuerpo hacia la izquierda hasta la puerta de entrada.

Una vez en la puerta de entrada giren a la derecha y hagan “tres pasos”, giren a la izquierda y allí encontrarán el objeto que buscan”.

* Recorrido dirección:

“Caminen en línea recta hacia la puerta de la sala, abran la puerta, giren su cuerpo hacia la izquierda hasta la puerta de entrada.

Cuando lleguen a la puerta de entrada giren su cuerpo hacia la derecha, pasen la puerta de dirección y hagan “5 pasos” en línea recta, allí encontrarán el objeto que buscan debajo del escritorio”.

* Recorrido pasillo:

“Caminen en línea recta hacia la puerta de la sala, abran la puerta, giren su cuerpo hacia el lado derecho, caminen en línea recta hasta la sala de 4.

Giren su cuerpo hacia la izquierda, hagan “dos pasos” y atrás de los canastos encontrarán el objeto que buscan”.

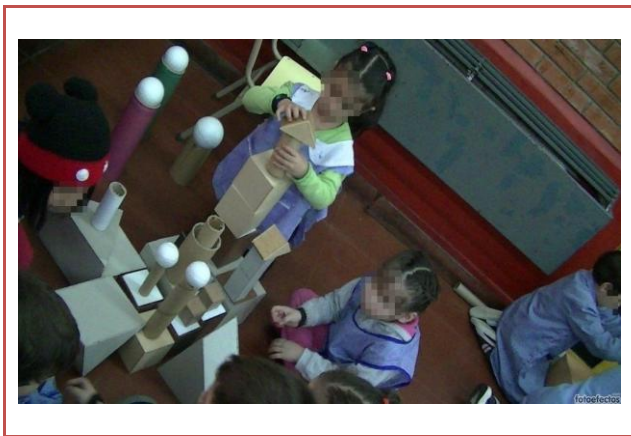
* Recorrido Comedor:

“Caminen en línea recta hacia la puerta de la sala, abran la puerta, giren su cuerpo hacia el lado izquierdo. En línea recta caminen hasta llegar a la otra sala de 5 años.

Cuando lleguen a la sala de 5, giren el cuerpo hacia el lado izquierdo y hagan un paso, luego giren el cuerpo hacia el lado derecho y continúen en línea recta hasta llegar a las escaleras del comedor.

Una vez allí giren su cuerpo hacia la derecha, allí encontrarán el objeto que buscan”.





Actividad N° 2: “Construcción a partir de una copia”

Inicio:

Las estudiantes prepararon el escenario, pegaron las bases de cartón en el piso, en tres rincones de la sala, ubicando las cajas con los cuerpos geométricos en un costado y las construcciones en miniaturas al lado de las cajas, sobre una mesa.

La implementadora convocó a los niños/as a sentarse en una ronda y les contó que en esos rincones que ellos/as observaban, había una caja con cuerpos geométricos de diferentes formas y tamaños. En el cartón pegado en el piso, debían armar la construcción igual a la que estaba en miniatura sobre la mesa. Repartió las tarjetas utilizadas en la actividad anterior para formar los grupos de la misma manera.

Desarrollo:

Se destinó el tiempo necesario para que los niños/as observen las construcciones tridimensionales en miniatura y pudieron a partir de la misma, comenzar la construcción tridimensional. Las estudiantes fueron observando y andamiando las acciones de los niños/as, tratando de poner en palabras como, por ejemplo: si ante la pregunta “¿Dónde va este cuerpo?”, la respuesta es “lo estoy poniendo acá”, nosotras respondíamos “ah, lo estas poniendo “arriba de”, “debajo de”, este cuerpo”, etc.

Cierre:

Luego de que los niños/as finalizaron la construcción, la implementadora los invitó a observar cada una de las construcciones realizadas, para que el grupo que la construyó contará como lo hicieron y conversaron sobre la actividad que realizaron. Se comenzó con preguntas tales como: “¿Cómo ubicaron cada pieza?” “¿Qué piezas pusieron arriba del cubo? ¿Y del cilindro?” “¿Cuáles pusieron al costado de...?” ayudándolos a poner en palabras las acciones. Luego de la puesta en común ordenaron la sala.

Materiales:

- Cuatro cajas grandes forradas y decoradas.
- Cuerpos geométricos de diferentes tamaños y formas
- Tres planchas base de cartón
- Tres construcciones tridimensionales en miniaturas.



Actividad N° 3: “Recorrido en el espacio: Laberinto”

Recorrido del circuito

Inicio:

Dentro de la sala y sin los niños/as presentes, se preparó un laberinto, ocupando toda la sala, dejando un pasillo libre para el ingreso del baño. El laberinto estaba armado con un contorno de cartón y en el interior había diferentes telas, dos túneles, sogas colgadas de diferentes maneras, tiras con cintas, banderines y retazos de tela, bayas de madera, aros colgados, gomas de auto dispuestas en el suelo, una entrada y una salida. Dentro del mismo se colocaron también cuerpos geométricos.

La implementadora reunió a al grupo de niños/as en la puerta de la sala y les contó que adentro había un laberinto armado, que debían entrar por la “Entrada” y que mientras lo recorrían tenían que buscar cuerpos geométricos de la actividad anterior. Cada uno/a debía pasar dos veces por el laberinto y el cuerpo geométrico que recogía lo debía de dejar sobre una caja que estaba en la puerta que daba hacia el patio de la sala.

Desarrollo:

La implementadora dio inicio a la actividad y los niños/as recorrieron el laberinto por los distintos obstáculos, haciendo intervenciones tanto directa como indirectamente.

Cierre:

Cuando los niños/as terminaron de pasar por el laberinto, se los reunió fuera de la sala, se conversó acerca de las acciones que realizaron los niños/as en el laberinto y ayudándolos en poner en palabras los movimientos y gestos que trataban de dar cuenta de lo realizado de los niños/as. Luego se les dio

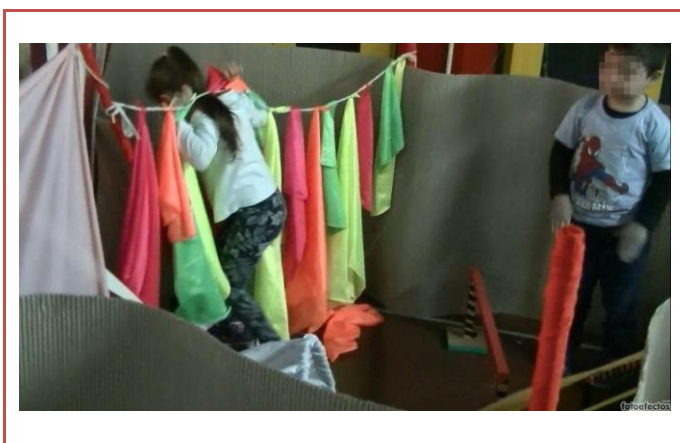


EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

un tiempo para que pudieran realizar construcciones libres con los cuerpos geométricos encontrados en el laberinto.

Materiales:

- Cuerpos geométricos de diferentes tamaños y formas.
- Laberinto armado con diferentes materiales, como ser: telas, bayas de madera, ruedas de auto, aros, cintas, banderines, etc.



Actividad N° 4:

Dictado/comunicación: Juego del arquitecto.

Inicio:

Antes de empezar con la actividad, la implementadora, en conjunto con las demás estudiantes, armó el escenario, poniendo una mesa en cuatro sectores de la sala, con una construcción ya armada y tapada con un cartón grande haciendo de pared, del otro lado, en el piso del lado del cartón, se ubicaron las cajas con los cuerpos geométricos.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

La implementadora reunió a los niños/as en el centro de la sala y les explicó a los niños/as como era el juego.

El juego consistió en que un integrante del grupo era el “arquitecto” y debía dictarle a sus “constructores” como estaba conformada la construcción que estaba detrás de la pared de cartón. Para ello debió decirles a sus compañeros que pieza era y como iba ubicada.

Desarrollo:

La implementadora dio inicio a la actividad y junto con la ayudante pedagógica, la profesora del taller, la asesora y una estudiante andamiaron el dictado de cada grupo, guiando a través de preguntas, participaron en el juego y valoraron las acciones que surgían. Cuando los niños/as creían que ya habían terminado, retiraban el cartón para comparar si estaban bien, sino lo acomodaban de manera que queden iguales.

Cierre:

Luego de que los grupos finalizaron el dictado y la realización de la construcción, sacaron la pared de cartón, e hicieron una puesta en común de lo que han realizado, las maneras en que cada “arquitecto” comunicó la construcción y puso en palabras las nociones espaciales que fueron surgiendo de acuerdo a lo que fuimos observando.

Materiales:

- Cuerpos geométricos de diferentes tamaños y formas.
- 4 Construcciones.
- Mesas.
- Cartón.



Actividad N° 5: Plano del camino al jardín

Inicio:

Las estudiantes pusieron en el suelo cuatro planos del barrio en tamaño grande que contenían imágenes de algunos mojones por los que los niños/as podían llegar a pasar durante el trayecto de su casa al jardín.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

La implementadora los reunió a los niños/as a sentarse en una ronda mirando hacia donde estaba el mapa para explicarles la actividad. Les preguntó a los niños si se acordaban por donde pasan para llegar hasta el jardín, les mostró el mapa y les dijo que ellos iban a marcar el camino que hacían para llegar al jardín usando figuras en miniaturas de colectivos, autos, motos, bicicleta o de una persona si es que van caminando. Mostró un trayecto de ejemplo, nombrando los mojones hasta llegar al jardín.

Luego de la explicación les repartió las tarjetas con figuras geométricas y se reunieron con las figuras que eran iguales. Cada grupo se acercó a un mapa y se les entregó las fichas para realizar el recorrido.

Desarrollo:

Luego de explicar la consigna del juego, se dio inicio al mismo y fueron observando a cada grupo, realizaron intervenciones de acuerdo a las necesidades que fueron surgiendo y guiándolos a través de preguntas como: *“¿te acordás por cuales comercios pasas? ¿Pasas por el Mc Donald? ¿Doblas en algún momento o vas todo derecho? ¿Te acordás por donde va el colectivo?”*

Cierre:

Se realizó una puesta en común, poniendo en palabras las nociones en relación al espacio que utilizaron y se les preguntó a algunos/as integrantes del grupo, cuál es el recorrido que hicieron para llegar al jardín y por qué lugares pasaron.

Materiales:

- Cuatro mapas, del barrio del jardín, en tamaño grande.
- Imágenes pequeñas de distintos lugares cercanos al jardín.
- Fichas/figuras: personas, colectivos, bicicletas, autos, taxis y motos.
- Tarjetas con figuras geométricas: rectángulo, círculo, cuadrado y triángulo.





Actividad N° 6: dictado de recorrido

Inicio:

Se preparó la sala sin los niños/as dentro de esta. Se colocaron los mapas grandes en los cuatro extremos de la sala.

Se los invitó a los niños/as a la sala, se los reunió en ronda y les explicó la actividad. Les mostró las imágenes de los lugares más conocidos del barrio y se les preguntó si conocían esos mojones a medida que los fue mostrando. En un tamaño A4 les presentó un mapa diciéndoles que era el mismo que había en el piso, pero que cada mapa de esos pequeños tenía un recorrido marcado por el cual ellos/as debían ir. La implementadora reunió de a dos a los niños/as para la actividad. En cada mapa participaban dos parejas. También les repartió las pulseras para que supieran cual era la derecha como en las actividades anteriores.

Desarrollo:

Luego de la explicación, los niños/as se ubicaron en los mapas y se dio inicio a la actividad. Se observó a cada grupo y se realizaron las intervenciones necesarias para el desarrollo de la actividad.

Cierre:

Cuando se observó que todos los grupos terminaron, se realizó una puesta en común, con algunos grupos que explicaron las diferentes maneras por donde pasaron para realizar el recorrido para llegar al jardín y se puso en palabras las nociones en relación al espacio.

Materiales:

- Cuatro mapas, del barrio del jardín, en tamaño grande.
- Imágenes en hoja A4 de distintos lugares cercanos al jardín.
- Imágenes pequeñas de distintos lugares cercanos al jardín.
- 12 mapas tamaño A4 con diferentes recorridos marcados.
- Fichas/figuras: personas, colectivos, bicicletas, autos, taxis y motos.
- Tarjetas con figuras geométricas: rectángulo, círculo, cuadrado y triángulo.
- 26 pulseras elásticas.

En este documento de investigación el marco teórico se formuló en torno al área de matemáticas específicamente en el bloque de contenido: “espacio y formas geométricas”, abordando detalladamente el espacio. Esto sumado a los días de observación del grupo de sala roja con quienes

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

íbamos a trabajar como también la metodología de trabajo de la institución mediante una entrevista a la directora y la docente, nos permitió en el momento de realizar la planificación secuenciada hacer un camino de retroalimentación entre teoría y práctica, ya que como señala el Diseño Curricular (2000) la planificación es un plan de trabajo que se realiza de manera escrita donde se detalla las tareas y actividades que el docente desarrollara en un determinado periodo.

La planificación es una anticipación que tiene carácter de prueba, es decir, que a medida que se lleva a la práctica se le podrá realizar cambios y modificación. Por esto mismo a medida que se implementaron las actividades fuimos modificando ciertas variables, a través de la comparación de lo pensado con la realidad de la práctica a partir de la reflexión crítica de la misma. Una de ellas fue por ejemplo en la primera implementación, la ubicación de las cajas con los cuerpos geométricos que debían encontrar los niños/as, para lo cual también tuvimos que repensar y reescribir las pistas que habíamos preparado.

Otras de las variables que tuvimos que modificar debimos hacerla espontáneamente antes de dar inicio a la actividad esto nos ocurrió en la segunda implementación, nos dimos cuenta que al no poder armar el escenario lúdico antes de que los niños/as ingresaran a la sala debido a que se modificaron los horarios de implementación, tuvimos que armar el escenario en presencia de ellos/as. Por lo tanto, tuvimos que pensar e incorporar recursos

para poder mantener a los niños/as incentivados en un sector de la sala, mientras que las demás estudiantes organizaban el escenario y así no perder el interés y curiosidad del niño/a por la actividad.

A su vez tuvimos que incorporar distintos recursos (canciones y juegos) para el momento de convocar a los niños/as tanto para la explicación de la actividad como también para realizar la puesta en común de la misma; otros de los cambios fueron en las últimas dos actividades, las cuales habían sido planificadas en torno a una salida didáctica que realizarían con la docente referente de la sala, pero días antes la misma fue cancelada, por lo tanto, debimos repensarlas y crearlas nuevamente. Como también algunas de las intervenciones de la implementadora debieron ser modificadas dado que al momento de explicarlas eran consignas para niños/as de nivel primario, debido a eso debió reiterar en varias ocasiones la/las consigna/s para que los niños/as continuarán con el desarrollo de la actividad sin perder el interés.





Ivana Camila Derevnin es Profesora de Educación Inicial, egresada del ISPEI “Sara C. de Eccleston” en el año 2018. Trabajó realizando suplencia en el Centro de Primera Infancia La Hormiguita.

Laura Galarza es Profesora de Educación Inicial, egresada del ISPEI “Sara C. de Eccleston” en el año 2018. Trabajó en colonia en el Jardín Sweetland en enero 2017. Realizó el curso de promotora de salud comunitaria, año 2011.

Ailén Macoretta Vázquez es Profesora de Educación Inicial, egresada del ISPEI “Sara C. de Eccleston” en el año 2018. Trabaja en el Jardín Toddlers de Pilar realizando suplencias.



Anexo temático

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

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

●●● POR: MÓNICA MALDONADO

“¿Qué escribían y cómo se esperaba que lo hicieran las maestras del jardín “Mitre” en torno al desarrollo de su tarea entre 1939 y 1950?”

Autora: Ana María Finocchio

Palabras claves: ESCRITURA - ACTAS - INFORMES - DIARIOS - HISTORIA - ISPEI “SARA C. de ECCLESTON”

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia y Sabelli, María José (2018). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós
- Bas, Alicia; Klein, Irene; Lotito, Liliana y Verdino, Teresita (2018). *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.

“Cómo aparece la Educación Física en los Libros de Actas de la Escuela del Profesorado “Sara C. de Eccleston”. Algunos indicios sobre la Educación Física en CABA entre 1939 y 1977”

Autora: María Fernanda Barnes

Palabras claves: EDUCACIÓN FÍSICA - EDUCACIÓN CORPORAL - ACTAS

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Romero Brest, Enrique C. (1938). *Pedagogía de la Educación física*. Buenos Aires: Del colegio.
- Bozzini de Marazzo, María Cristina; Marazzo, Teófilo Mario (1970). *Guía de educación física para los jardines de infantes: batería de planes para los niveles de cuatro y cinco años*. Buenos Aires: La Obra.

“En palabras de Montessori”

Autoras: Flavia Gispert, Andrea Visconti y Primavera Bajaría

Palabras claves: HISTORIA NIVEL INICIAL - MARÍA MONTESSORI - GABINETE GEOMÉTRICO

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Sanchidrian, Carmen (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Grao
- Luna Sardá de Armanini, María Mercedes (1956). *Juegos y ejercicios sensoriales para jardín de infantes*. Buenos Aires: La Obra.

“De maestra a escritora: el caso de los libros de literatura de M. L. Smith de Lottermoser”

Autor: Marcelo Bianchi Bustos

Palabras claves: HISTORIA LITERATURA
INFANTIL – M. L. SMITH DE LOTTERMOSER

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Bravo Villasante, Carmen (1966) *Historia y antología de la literatura infantil Iberoamericana*. Madrid: Doncel.
- Estrella Gutiérrez, Fermín; Suárez Calimano, Emilio (1940). *Historia de la literatura americana y argentina: con antología*. Buenos Aires: Kapelusz

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

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

●●● POR: ANA MARIA ROLANDI

“¿Qué escribían y cómo se esperaba que lo hicieran las maestras del jardín “Mitre” en torno al desarrollo de su tarea entre 1939 y 1950?”

<file:///C:/Users/Medios/Downloads/993->

[Texto%20del%20art%C3%ADculo-2718-1-10-20171210.pdf](#)

Este ensayo se propone indagar acerca de la escritura de las prácticas en la formación docente inicial a fin de teorizar sobre la significatividad que dichas prácticas de escritura tienen en relación con el hacer docente en tanto práctica que posibilita la concienciación de los saberes didácticos y disciplinares de los/as profesores/as en formación, al momento de entrada en el campo escolar. Se han tomado como fuentes para el análisis, las escrituras y escritos de las prácticas de profesores y profesoras en formación durante el recorrido de la residencia docente en la cursada de la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II en la Universidad de La Plata.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11491>

El presente trabajo titulado “Prácticas de formación docente y escritura de ficción” de Gustavo Bombini, hace referencia a los problemas de investigación y avances referidos a la cuestión de la escritura en la formación académica y especialmente en el campo de la formación de profesores. Se parte de la idea de considerar la potencia que se le reconoce a la escritura en los procesos formativos para el abordaje complejo de las prácticas de formación docente en el ámbito universitario. Se hace referencias a géneros posibles (de ficción y de no ficción) que se trabajan en las prácticas de formación en el ámbito de la cátedra didáctica especial y prácticas de la enseñanza (UBA).

“Cómo aparece la Educación Física en los Libros de Actas de la Escuela del Profesorado “Sara C. de Eccleston”. Algunos indicios sobre la Educación Física en CABA entre 1939 y 1977”

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC->

[CBA/documentos/EXPERIENCIAS%20DIDACTICAS%20SIGNIFICATIVAS.pdf](#).

Esta publicación permite conocer las experiencias didácticas de Escuelas Oficiales de la Educación Primaria de la provincia de Córdoba, que desarrollan el Programa “Jornada Extendida”. Se presentan aquí valiosos proyectos promovidos por Profesores de Educación Física en el marco del desarrollo de su campo de formación y del trabajo compartido con otros colegas, pertenecientes a los diferentes campos de formación que identifican el Programa. De esta manera, se contará con un amplio y rico universo de temáticas (el circo, la educación sexual integral, la construcción de elementos no convencionales, la murga, el mimo, la música, la expresión corporal, juegos cooperativos, entre otros) a modo de experiencias didácticas.

El registro de las intervenciones pedagógicas realizado por los docentes permite conocer sus inquietudes, deseos, decisiones y preocupaciones relacionados con las particulares situaciones cotidianas en sus propios contextos escolares.

"En palabras de Montessori"

<https://www.fundacionmontessori.org/metodo-montessori.htm>

Página Web perteneciente a la Fundación Argentina María Montessori cuyo propósito es brindar información y propuestas formativas relacionadas con las contribuciones pedagógicas de María Montessori.

<http://montessoriparatodos.blogspot.com/2015/07/album-de-geometria.html>.

Este blog ha sido creado con el propósito de transmitir el fundamento teórico que incluye la filosofía y la metodología de los materiales montessorianos.

<https://www.unamamanovata.com/2017/12/07/juguetes-montessori/>

Blog que hace una extensa descripción de las variantes que puede ofrecer el gabinete geométrico de María Montessori.



EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

CONVOCATORIA A LA REVISTA

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

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

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

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

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

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

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

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

ORIENTACIONES A LOS AUTORES

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

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

Deben ser inéditos.

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

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

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

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

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

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

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

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

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

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