

E-ECCLESTON

e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL. Año 16. Número 30. 2° Cuatrimestre de 2020 ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA. ISSN 1669-5135

1

ÍNDICE

.02

EDITORIAL

.05

ARTICULOS

- Los rituales, los detalles, la bienvenida. Sobre los cursos de ingreso en el nivel superior.
 - VERÓNICA SILVA Y DANIEL BRAILOVSKY
- La participación de los claustros en los Institutos de Formación Docente. Entre tendencia: conservadoras y democratizantes (1957-1967)
 - JOSEFINA RAMOS GONZÁLES
- .26 Expresión Corporal parte de la Educación Integral: docentes ¿garantes de derechos?
 - MARÍA FERNANDA BARNES
- La poesía mojada en el Jardín Maternal.
 - RODRIGO CARLOS HERMIDA LIUZZI

- .43
- La maestra Rosario Vera Peñaloza y la literatura infantil. Ideas de una precursora.
- MARCELO BIANCHI BUSTOS

RELATOS DE EXPERIENCIA

- .52 Arte, Memoria e Identidad. Posible: abordajes.
 - PAULA MORENO, MÓNICA PAULINO Y NATALIA VÁZQUEZ
- Suenan así.
 - ROMINA YAEL POFCHER

ANEXO TEMÁTICO

- Bibliografía sobre los artículos publicados (Libros, Revistas y Videos).
 - MONICA MALDONADO Y VANINA ROMERO
- 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 MARTIN.

El equipo completo de trabajo es el siguiente: Titular de cátedra: Arq. Alfredo Yantorno

Adjunta: Sue Takahashi JTP: Maximiliano Provenzani

Ayudantes: Yanina Arias, Inés Clement, Javier Cibotti,

Romina Prado.



EDUCACION INICIAL | INICIO | EDITORIAL

EDITORIAL

••• POR: GABRIELA ORTEGA e INES RODRIGUEZ SAENZ

Vamos llegando al final de este año tan complejo, que nos ha obligado a pensar nuevamente nuestras prácticas, en el marco de un contexto que nunca hubiésemos imaginado.

Ha sido muy difícil sostener la tarea diaria, dar continuidad a la formación de nuestros y nuestras estudiantes, contener las situaciones académicas, acompañar las complejidades de la vida que cada uno y cada una fuimos atravesando.

Ha sido muy difícil recrear, aunque sea con pequeñas acciones esa vida institucional que habitualmente compartimos, sin ser conscientes de su valor, y que en este año nos resultó tan añorada.

Hemos superado el desconcierto del primer momento, el miedo sentado justo a nuestro lado, la incerteza de si seríamos capaces de asumir el desafío, la épica de sentir que, a pesar de todo... lo lográbamos, la profunda sensación de extrañar la cercanía de los otros y las otras.

Ahora recorremos el último tramo. Estamos cansados y cansadas... este año más que nunca, por el esfuerzo que la tarea nos ha demandado y por la sensación de que nunca

alcanza, de que siempre falta, de ese abrazo de fin de año que tanto añoramos.

Sin embargo, como ya nos ha sucedido antes, estas situaciones tan complejas nos ayudan a ver que somos muchos y muchas, que estamos en el mismo camino, que compartimos el mismo compromiso y que formamos parte de un todo que nos sostiene. Somos comunidad y hemos sabido acompañarnos y ayudarnos a cada paso.

Ojalá todo esto termine pronto...

Ojalá recuperemos la vida que teníamos con sus posibilidades de encuentro, de abrazos, de música, de poesía, de celebración...

Ojalá pronto volvamos a llenar nuestra institución de voces jóvenes, esperanzadas, comprometidas. De discusiones, de risas, de canciones, de lecturas compartidas...

Ojalá volvamos a escuchar los ruidos molestos durante nuestras clases... volvamos a quedarnos en espera mientras el sonido de los aviones no nos permite hablar, para retomar la palabra una vez recuperado el silencio...

Ojalá tengamos pronto la oportunidad de salir del aula a pedir a los grupos de estudiantes sentados en el pasillo que bajen el tono de voz...

Ojalá el 2021 nos dé la oportunidad de terminar el año cansados y cansadas de tanto vernos todos los días... y no como hoy... agotados y agotadas de tantas soledades y distancias...

Mientras esos tiempos llegan, sigamos tratando de estar cerca, haciendo camino en la formación de nuestros y nuestras estudiantes, creciendo en nuestra producción académica, leyéndonos y

EDUCACION INICIAL | INICIO | EDITORIAL

sorprendiéndonos de nosotros y nosotras, de nuestro poder de reinventar los horizontes de nuestras posibilidades.

En este número de nuestra revista contamos con los aportes de:

Verónica Silva y Daniel Brailovsky, con su artículo: "Los rituales, los detalles, la bienvenida. Sobre los cursos de ingreso en el nivel superior", en el que abordan una experiencia realizada en el ISPEI Sara C. de Eccleston de la Ciudad de Buenos Aires. Hacen pie en esa experiencia para bucear, puntuar, algunas cuestiones que consideran importantes al momento de pensar los modos en que las instituciones tienden puentes entre aquellos que se inician en una carrera (los nuevos), y quiénes ya se encuentran habitando desde hace un buen tiempo ese espacio y esa decisión.

Josefina Ramos Gonzales nos presenta su artículo "La participación de los claustros en los Institutos de Formación Docente. Entre tendencias conservadoras y democratizantes (1957-1967)" en el que analiza la participación de los claustros en la vida institucional durante ese período, a partir de las normativas establecidas en la época, se sistematizan las tendencias del período y se problematiza el impacto de esta historia de democratización de los IFD en la formación docente en la actualidad.

María Fernanda Barnes comparte su producción: "Expresión Corporal parte de la Educación Integral: docentes ¿garantes de derechos?", elaborada como trabajo final del seminario de Sociología del Arte en el marco del Doctorado en Artes de la Universidad Nacional de las Artes. Indaga sobre el espacio que tiene la Expresión Corporal en la formación de los docentes de Educación Inicial desde el punto de vista de la Política Educativa de CABA, Argentina.

Rodrigo Carlos Hermida Liuzzi escribe sobre "La poesía mojada en el Jardín Maternal", como dinámica de trabajo donde la palabra construye envoltura sonora por medio de la cadencia y la repetición acompasada de los versos poéticos y la imagen permiten anclar un referente formando una relación oceánica como un "pan de amor" entregado a la infancia.

Marcelo Bianchi Bustos, dando continuidad a la tarea de sacar a la luz parte del material del valioso archivo histórico de la Biblioteca Margarita Ravioli del ISPEI "Sara C. de Eccleston", comparte con nosotros y nosotras su artículo: "La maestra Rosario Vera Peñaloza y la literatura infantil. Ideas de una precursora". Aquí, focaliza en Rosario Vera Peñaloza poniendo de relieve sus reflexiones acerca de la literatura infantil en las salas del nivel inicial, como gran impulsora del nivel inicial de la Argentina. Revaloriza sus aportes a los contenidos de distintas materias del profesorado y sus libros que hoy son considerados clásicos.

Contamos también en este número con el aporte de dos relatos de experiencias:

"Arte, Memoria e Identidad. Posibles abordajes", llevada adelante por las profesoras Paula Moreno, Mónica Paulino y Natalia Vázquez, junto con las estudiantes Camila Morales, Florencia Radulovich, Florencia Treguer, Graciana Sassatelli. El artículo se construye a partir de la escritura colaborativa entre docentes y estudiantes con la intención de promover una modalidad de producción conjunta. Las propuestas que se relatan tienen su origen en la Investigación "Construyendo Memoria en el ISPEI Sara Chamberlain Eccleston". Presentan dos experiencias vinculadas con Arte, Memoria e Identidad. En el primer caso se trata de una acción performática realizada en la presentación del Informe

EDUCACION INICIAL | INICIO | EDITORIAL

de dicha Investigación. En un segundo momento abordaremos una propuesta implementada en un jardín de CABA realizada por estudiantes en sus prácticas pedagógicas.

"Suenan así" por Romina Yael Pofcher, en el que se relata una experiencia desarrollada en el marco del Taller 6, del Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales del ISPEI Sara Chamberlain de Eccleston, junto a la profesora Natalia Vázquez, en el Centro de Primera Infancia "Alas para Vivir" en la Ciudad de Buenos Aires. La propuesta se centra en los sonidos y la música, presentes a lo largo de toda la vida y desde el comienzo de la misma.

Hasta aquí el aporte de colegas y estudiantes... ¡esperamos que disfruten de la lectura mientras llega un nuevo año al que le confiamos nuevas posibilidades de encuentros más cercanos, más abrazados, más unidos!!!!



■ CURSO DE INGRESO | BIENVENIDA | HOSPITALIDAD

LOS RITUALES, LOS DETALLES, LA BIENVENIDA. SOBRE LOS CURSOS DE INGRESO EN EL NIVEL SUPERIOR

••• POR: VERÓNICA SILVA Y DANIEL BRAILOVSKY

En el presente escrito abordaremos una experiencia realizada en un profesorado de nivel superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de la coordinación de un curso de ingreso de personas que eligen formarse como docentes de nivel inicial. Volver sobre esa experiencia nos permite hacer pie, bucear, puntuar, algunas cuestiones que consideramos importantes al momento de pensar los modos en que las instituciones tienden puentes entre aquellos que se inician en una carrera (los nuevos), y quiénes ya se encuentran habitando desde hace un buen tiempo ese espacio y esa decisión. Para ello, trabajaremos con tres ideas que, consideramos, logran dar cuenta de la importancia de seguir cultivando estos espacios en el nivel superior: los detalles, los rituales, y los diversos modos en que los docentes abrimos espacios para alojar a los futuros estudiantes (el bienvenir, la bienvenida).

Acerca de los detalles: fotografiar lo pequeño

Masao Yamamoto es un fotógrafo japonés cuyo trabajo se caracteriza por la atención que le presta a los detalles, a lo sutil, a lo frágil, y no solo eso, una vez capturada la imagen con el foco de su cámara, Yamamoto procede a imprimir sus fotos, pero no en cualquier tamaño, busca que las impresiones quepan en la palma de su mano: "quiero que sean objetos" menciona, y cuenta algo muy bonito respecto de los detalles: "en todos los lugares adónde vas está lleno de detalles... detalles que la mayoría de la gente pierde, por ejemplo un ave comiendo un insecto, o un insecto que es aplastado por el pie de un niño. Muchas cosas están pasando, pero simplemente no las notamos. Las capturo en mis fotos y las traigo a mi casa" (Yamamoto, 2010, fwd thinking museum, 2010. 2m30s).



Nos gustaría jugar con esta idea de la fotografía como objeto pequeño (ese objeto que puede caber en la palma de una mano y volverse asequible) que permite posar la mirada sobre aquello que, aunque imperceptible, merece ser observado. La mirada atenta al detalle - la mirada infantil - es oportuna para atender a los inicios, a los momentos fundacionales, de los que muchas veces sólo se conservan resquicios mínimos, aparentemente insignificantes, pero experiencialmente significativos. Mucho del hacer docente, de aquello que podemos ofrecer (también) en un curso de ingreso tiene que ver con

esto: acompañar a los estudiantes a disponerse en la sutileza que implica la observación de lo pequeño. Atravesar las puertas que los introducen a un oficio que los seduce, a una vocación que los llama, supone ir dejando atrás las concepciones estereotipadas sobre ese espacio social, y atender a sus piezas pequeñas, sus resquicios, sus gestos específicos y singulares, a leer entre líneas sus textos. En este sentido, consideramos que el curso de ingreso es una ocasión especial para esto, por dos razones: en primer lugar, porque allí donde todo es nuevo y una de las cosas que cautiva y asombra es descubrir las complejidades insospechadas que allí se alojan. Buscamos hacer pie o marcar el primer mojón de la ruta que implica iniciarse en el estudio sobre algo, en nuestro caso la docencia en el nivel inicial. Y a la vez, porque la puerta de entrada a la carrera es el lugar ideal para confirmar la vocación (casi siempre visceral y basada en pocas informaciones, dispersas y borrosas) y convertir las sospechas en certezas, o bien reconsiderarla y redirigir el proyecto formativo hacia otras direcciones. Aunque cargan con el estigma del filtro, la selección o la exclusión, los cursos introductorios pueden ser pensados como espacios de bienvenida, que demandan de quienes recibimos a los nuevos un ejercicio de hospitalidad.

En primera instancia, las actividades que estructuran el curso se organizan en torno a presentarles a lxs estudiantes la institución: ¿Cuáles son los espacios "importantes" que hacen al corazón del profesorado? ¿El patio, el café, la biblioteca, la

ludoteca, la fotocopiadora? Recorremos los pasillos, miramos los carteles, observamos los objetos y vemos que no se encuentran azarosamente en el espacio, sino que conforman señales, huellas, pistas que delimitan lugares, tareas y posibilidades. El espacio puede leerse, escucharse, reconocerse en su cualidad de lugar habitado.

"...LOS CURSOS INTRODUCTORIOS PUEDEN SER PENSADOS COMO ESPACIOS DE BIENVENIDA, QUE DEMANDAN DE QUIENES RECIBIMOS A LOS NUEVOS UN EJERCICIO DE HOSPITALIDAD."

La atención puesta en el detalle tiene menos que ver con la "información detallada", y se orienta más bien a dar cuenta de cómo se llega a un lugar nuevo, esperado, deseado. Muchas veces el punto de apoyo de la vocación se expresa en detalles pequeños: un recuerdo, una imagen, una vivencia, algo que se dijo al pasar. Abrir el espacio de la bienvenida al despliegue de los detalles, a la expresión de su potencia, implica entonces brindar espacios abiertos, ricos en posibilidades, donde se escuchen muchas voces y se hablen muchas lenguas: la de la lectura y la escritura, la del cuerpo en movimiento, la de la expresión artística, la de la imagen, la de la conversación.

Uno de los aspectos que se ha revelado esencial es el de los espacios y las materialidades a las que se llega cuando se elige la carrera. Parece una verdad de perogrullo, porque ¿a quién se le ocurriría que gente adulta (futuros docentes) precisan de un recorrido cuidadoso por el espacio? ¿Por qué habría de ser relevante ver los carnets de la biblioteca, los espacios de juego, el salón de música, la cafetería? Sin embargo, por las palabras que recibimos de los ingresantes, sabemos que estas actividades son valoradas de modo positivo por ellos. El detalle es, por definición, la parte pequeña que integra otra mayor, el fragmento. También se define al detalle como una "circunstancia que aclara o completa un

relato", y en una última acepción, como "delicadeza o muestra de amabilidad". 1 Del vocablo que da origen a la palabra detalle surge también tallar, dar forma. El detalle es, en algún sentido, la unidad mínima que da forma a la experiencia más amplia. Así como el enamorado se prenderá del lunar, de las manos o de los labios de su amada, la persona que elige ser educador infantil puede reconocer indicios en el delantal que vestirá, en el sonido de las canciones infantiles o en una frase leída en un epígrafe. ¿Será que en el detalle se puede capturar algo que va más allá de lo que a primera vista se observa? ¿Qué hubiese sido del Psicoanálisis si Freud no hubiera reparado en los detalles? Los detalles de los sueños, los detalles del discurso, los signos de los cuerpos de sus pacientes que no encontraban una explicación a su padecimiento. En un mundo que se nos presenta muchas veces como hostil, como carente de lugares que habiliten el tiempo a la observación, quizás los cursos de ingreso pueden ser espacios de encuentro entre anfitriones y recién llegados a los que se recibe con la delicadeza de permitirles entrar, ver, tocar, sentir.

Dice Jorge Larrosa (2020) que una concepción artesanal del oficio docente lo podría describir como aquella forma de actuar sobre el mundo que deja como huella ciertas piezas únicas, ciertas cosas, bellas, verdaderas y únicas (ciertas artesanías)

que pasan a formar parte de lo que compone el mundo común. Y al referirse a esta perspectiva de la docencia, se detiene largamente en los gestos profesorales, porque son los gestos del oficio lo que atrae a las/os ingresantes a la carrera: no sus expectativas de "calidad", ni sus afanes de "profesionalización", sino la inmensa curiosidad que les provoca la sensación de vestir un guardapolvo, exponerse a la mirada de un grupo de niños o escribir notas en sus cuadernos. En tono de elegía por la artesanía perdida del oficio, Larrosa añade (en tono amargo) que "se habla sin parar de los saberes, las competencias, la eficacia o la calidad del profesor, pero ya no de sus manos, sus gestos o sus maneras. Tal vez por eso se habla de su profesionalización, pero ya no de su vocación" (2020, p.56). Tal vez dar la bienvenida al oficio sea una buena ocasión para mirar (a la vez que mostramos) esta perspectiva de la docencia que es, sin dudas, la que atrae a los que lo eligen.

Los rituales: huellas de un pasaje

Para Yamamoto, lo más difícil es elegir la primera foto, pero, una vez que esto está resuelto, dispone las fotografías en el espacio de modo que cada visitante puede hacer su recorrido como quiere: "mis instalaciones", dice, "no tienen un inicio y un fin, desde donde vos arrancas es desde donde empieza la historia" (*Yamamoto*,2010, fwd thinking museum, 2010. 4m20s). Más que armar un recorrido, este fotógrafo parece querer inaugurar un espacio que pueda ser habitado por cada uno de distintas maneras. Parece pensar más en la hospitalidad y la calidez que en el diseño muy específico.

Y aquí vale la pena subrayar la organización de un recorrido, que puede ser transitado en diversas direcciones, pero, sobre todo, la idea de que los objetos buscan contar una historia, un relato. Con esta intencionalidad buscamos construir un espacio compartido junto a los ingresantes, para que este inicio y este encuentro con objetos y lenguajes diversos pueda dar lugar a sus preguntas, dudas e inquietudes. Muchas veces, para que la pregunta pueda ser enunciada, precisa de una zona de confianza, por ello, jugamos con la idea de ser arquitectos y anfitriones (Brailovsky, 2020), arquitectos porque diseñamos los *qué* y los *para qué* de las actividades y propuestas, organizamos un

¹ https://www.wordreference.com/

cronograma de tiempos, momentos, espacios. Anfitriones porque entendemos que es preciso dotar esos momentos de calidez, de cierta porosidad en la que nosotros también somos permeables a un intercambio genuino, a una conversación.



Creemos también que el curso de ingreso puede ser, como su nombre lo indica, la marca de un pasaje, el inicio de un recorrido, que contiene una historia, un sentido... un por qué y un para qué, que merece ser contado y compartido. Y aquí recuperamos la idea de ritual, como esa ceremonia, que reúne a varias personas que comparten conjuntamente significados

sobre el mundo. Podemos pensar al ritual como una acción colectiva que se realiza para reforzar (o discutir, o problematizar, o revisar) una serie de valores compartidos. Es en la cotidiana reiteración de los rituales que nos contactamos vivencialmente con nuestras creencias, para confirmarlas o transformarlas junto a otros (Amuchástegui, 2000; Dussel y Southwell, 2009). En ese sentido, introducirse en un oficio, acercarse a un lugar (que nos precede) para ocupar una posición (que ya ocupan, a su manera, muchos otros) requiere de todo un trabajo de apropiación que sería impensable sin el acompañamiento de ciertos rituales. Tanto porque nos ponen en contacto con otros, como porque nos invitan a transitar los valores y las creencias de la comunidad a la que aspiramos pertenecer. De modo que los rituales tienden un puente entre lo individual y lo social, reúnen a la comunidad en la celebración de un acontecimiento y contribuyen a la construcción de una identidad compartida (Álvarez Muro, 2007).

¿Quizás porque el curso de ingreso delimita el pasaje de un "antes de" a un "después de"? ¿Antes de ser estudiante? ¿Qué es lo que se es? Por supuesto que se es muchas cosas: se es persona, se es hermana, se es hijo, se es padre o madre. Pero sin dudas, la elección de una carrera (y de una profesión) implica la posibilidad de pasar a formar parte de una comunidad de pertenencia.

Victor Turner ha estudiado los rituales, en particular los que se caracterizan por la liminalidad, el límite o el tránsito entre dos estados. Y lo que caracteriza esta particular posición de transición es que posee, entre otros rasgos, cierta *ambigüedad* (en el tránsito a la adultez no se es ni niño, ni adulto, es el "ya no" pero "aún no", un punto intermedio indeterminado), cierta *invisibilidad* (las comunidades no terminan de fijarse en los que carecen de status) y cierta *carencia* (de significación, de atributos, de nombres) (Turner, 1980). Los rituales son, durante un período de liminalidad, un espacio privilegiado para construir esa identidad que se juega en el sujeto "en formación". Los ingresantes, los recién llegados, los nuevos, los nóveles, los novatos, necesitan afirmarse, visibilizarse (a sus propios ojos) y constituirse como sujetos de una institución, un oficio, una comunidad. Parte de todo esto, se juega - o comienza a jugarse - en un curso de ingreso.

Richard Sennett (2000), plantea que una de las mayores dificultades a las que se enfrentan las personas en estos tiempos es a la posibilidad de construir una narrativa a largo plazo. Dice que el carácter de las personas se corroe, en vistas, a que ya nada permanece ni perdura por mucho tiempo. Las transformaciones en el mundo del trabajo, después de la segunda mitad del siglo XX, han sido de tal magnitud (flexibilización, precarización, etc.) que las personas cuentan cada vez con menos guías para el desarrollo de un carácter estable. En vistas a este panorama, la elección de una carrera ¿quizás sea hoy en día una de las pocas decisiones que tienen una temporalidad definida? ¿Un tiempo determinado? ¿a mediano plazo al menos? Donde los estudiantes que eligen embarcarse en ese proyecto sabrán por unos cuantos años que pertenecen a un espacio, que forman parte de..., que hacen comunidad. Entonces ¿por qué no hacer lugar a que ese inicio sea bienvenido, compartido, ritualizado?

"PERO SIN DUDAS, LA ELECCIÓN DE UNA CARRERA (Y DE UNA PROFESIÓN) IMPLICA LA POSIBILIDAD DE PASAR A FORMAR PARTE DE UNA COMUNIDAD DE PERTENENCIA."

A ese respecto, las actividades que se realizan en el curso de ingreso tienen por objetivo, también, armar una trama de significados que permite a los futuros estudiantes narrar una historia acerca de su decisión, incrustarse en un relato propio que no está escrito cuando llegan y es preciso construir juntos. Se realizan diversos talleres y actividades que buscan introducirlos a la lógica de lo que se espera de un estudiante de nivel superior (taller de biblioteca, charlas sobre la vida institucional y la participación estudiantil) explicaciones y aclaraciones acerca del régimen académico. Es decir, se le presenta a los futuros estudiantes las reglas del juego, pero esta presentación se anuda al relato de lo que implica ser docente y para qué.

Una de las experiencias que permite este gesto de comunidad, de hacer juntos, es la lectura. Promediando el curso de ingreso, hemos propuesto un taller titulado "Se piensa mejor con libros", en el que iniciamos un breve debate acerca de un tema cualquiera (el juego en la educación infantil, la enseñanza, el aprendizaje), hasta que las ideas iniciales son planteadas y registradas en el pizarrón. Allí aparecen usualmente ideas espontáneas, de sentido común, pues se trata de estudiantes recién egresados de la escuela secundaria, que todavía no han profundizado en la pedagogía del nivel. Le damos entonces un giro a la propuesta: repartimos muchos libros diferentes referidos a ese tema y les pedimos que se tomen unos 15 ó 20 minutos para sobrevolarlos, y seleccionar una idea potente que pueda compartirse. Luego, reiniciamos la conversación, sumando estos aportes que introdujo la lectura. Y después de ver el modo en que la conversación creció y levantó vuelo incorporando las voces de los libros, concluimos: con libros, se piensa mejor. Y leer con otros, promueve una muy especial forma de conversación.

Dar la bienvenida, recibir, hacer lugar...

¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí la sed,
hasta aquí el agua?
¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí el aire,
hasta aquí el fuego?
¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí el amor,
hasta aquí el odio?
¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí el hombre,
hasta aquí no?
Sólo la esperanza tiene las rodillas nítidas.
Sangran.
(Juan Gelman. Límites)

¿Cómo recibimos a los nuevos? ¿A qué filiación los invitamos a sumarse? ¿Qué universos identificatorios le estamos ofreciendo? ¿Por qué ser maestro? ¿Qué es lo que cuidamos, qué es lo que elegimos preservar? Estas preguntas no son las únicas, pero son algunas que nos hacemos al momento de diseñar la arquitectura del curso, quizás porque las representaciones que se construyen alrededor de la docencia de nivel inicial se encuentran atravesadas por estereotipos que ameritan ser desandados, interrogados.

A este respecto, buscamos estructurar nuestra propuesta sobre dos ejes, en primer lugar la desnaturalización de la representación hegemónica sobre la docencia de nivel inicial como una profesión ejercida sólo por mujeres, mimetizada con la figura maternante y devaluada en sus aspectos profesionales, vista como un curso de manualidades y cosas por el estilo (una broma habitual que relatan estudiantes ingresantes es la de las "materias" que, en la burla de sus allegados, conformarían la carrera: "Plastilina 1", "Goma Eva", etc.). En todo ámbito profesional hay clichés, podríamos decir, y parte del trabajo de incorporarse a una comunidad ha de consistir en desandarlos y reemplazarlos por una visión más próxima a la experiencia real. En segundo lugar, invitamos a los estudiantes a pensar el lugar de la docencia y de la educación en términos del posicionamiento ético que implica, es decir, como un lugar de responsabilidad y cuidado que es preciso, construir y cultivar. Entonces, lejos de la idea de carrera que como lo indica su nombre, propone la imagen de salir corriendo, de llegar rápido, invitamos a los alumnos a interpelar estas representaciones mercantilizadas sobre lo que implica formarse, para proponerles un disfrute por el camino, por el recorrido. Algo más parecido a un paseo o a una travesía.

A diferencia de la carrera (donde prima la velocidad) o la trayectoria (donde se mira la longitud recorrida en cierta dirección), el paseo es un modo pausado de transitar el lugar. Se pasea (y de ahí viene la palabra) paso a paso, pasando y pisando. Pensar la experiencia como paseo es una invitación a detener el apuro, a prestar atención a lo que nos rodea desde la curiosidad relajada y el disfrute, y a la vez a tomarse con cierta ceremonia las actividades destinadas a ser "paseadas". Y la travesía implica, por supuesto, el acto de atravesar. Se liga especialmente a la experiencia, porque experimentar es también, según cierta etimología, "atravesar el peligro", exponerse. Si el paseo requiere de transeúntes relajados y dispuestos al disfrute, la travesía en cambio demanda algo de valentía y espíritu de aventura. Si los paseos transcurren en lugares cuidados, decorados, parquizados por la mano humana, las travesías en cambio se internan en lo salvaje. Paseamos por la costanera, pero las travesías nos llevan por selvas, bosques y océanos. La audacia del que emprende la travesía se parece, en clave infantil, a su palabra hermana: la travesura (Brailovsky, 2020)

Desde ese recorrido es que cobra sentido el estudio, es decir, las materias que cursarán durante su proceso de formación se anudan a referencias teóricas, empíricas, reflexivas que les ayudarán a construir su propia posición docente.

Buscamos construir conjuntamente un relato sobre la docencia y el docente de inicial, entre la desnaturalización de que trabajar con niños es simple, y la idea de que, en esta bienvenida, somos nosotros también quienes reinscribimos nuestra historia y renovamos las promesas. Vale decir, entendemos que nuestra tarea cobra sentido porque están ellos allí, y es a partir de esta mirada que los invitamos a descubrir en qué herencias culturales, en qué historia se inscribe su decisión vocacional (Merieu, 1998). De modo que el curso de ingreso se inscribe en ese proceso de transmisión que implica la continuidad y discontinuidad entre lo viejo y lo nuevo, entre las dudas y las certezas, entre el mundo singular, y el mundo social (Karol, 2004). Como dice Korinfeld:

"Una transmisión que haga lugar a la falta, que no sea pura tradición, que no será la que completa, la que fija sentidos, sino la que multiplica, la que liga sin atar (...) ¿de qué estará compuesta una transmisión? Podemos imaginarla compuesta de relatos de una historia, de los anhelos, las esperanzas y los

deseos, las tradiciones y las transgresiones, de leyes, de caricias, de nuevas instituciones, de palabras, gestos, riesgos, incertidumbres, novedades y prohibiciones, de las heridas y las alegrías, los amores y los horrores, por fin, los deseos de consecución y el devenir subjetivo y social." (2004, p.105)

La trasmisión nos convoca a pensar también en términos intergeneracionales ¿qué es lo que nos liga a ellos, los recién llegados, los jóvenes, los nuevos, los futuros maestros? ¿Estamos dispuestos a abrir el juego? Creemos que al tejer un itinerario, una travesía compartida, un mapa de historias (viejas) y de relatos (aún por construir) se abre la posibilidad de hacer lugar, crear un espacio, bienvenir.

"BUSCAMOS CONSTRUIR CONJUNTAMENTE UN RELATO SOBRE LA DOCENCIA Y EL DOCENTE DE INICIAL, ENTRE LA DESNATURALIZACIÓN DE QUE TRABAJAR CON NIÑOS ES SIMPLE, Y LA IDEA DE QUE, EN ESTA BIENVENIDA, SOMOS NOSOTROS TAMBIÉN QUIENES REINSCRIBIMOS NUESTRA HISTORIA Y RENOVAMOS LAS PROMESAS."

Conclusión

Comenzamos este escrito haciendo alusión a las fotografías de Masao Yamamoto, buscamos allí jugar con esta idea de cómo la fotografía puede ser un objeto que nos acerca al maravilloso mundo del detalle, sus formas, sus tiempos, la mirada en lo minúsculo, en lo pequeño. Creemos que la mirada de un docente se nutre de estos lenguajes, y de allí puede expandirse. Así como en el arte de la fotografía, ningún lente se parece a otro - es como el trazo propio de nuestra letra manuscrita - no hay dos letras iguales, no hay dos pulsos iguales. Formarse como docentes, implica construir el propio trazo, lidiar

con las tensiones entre lo singular y lo colectivo. Entre las posibilidades que abren el acercarse a los diferentes lenguajes, teorías, miradas sobre los niños y el poder construir la propia voz. Elegir la docencia es un modo de responder a un llamado interior, pero también es elegir un modo de conectarse con el mundo.

También abordamos la noción de ritual como práctica colectiva que permite la inscripción de la experiencia en un tiempo que cobra sentido, experiencias que ensanchan el tiempo, que buscan dejar una huella. La fotografía nos auxilia también aquí, en tanto objeto material que permite hacer asequible (¿volver táctil?) una experiencia que busca inscribirse en un proyecto de vida.

Por último, abordamos la cuestión referida al bienvenir, hacer lugar: la transmisión. Ese pasaje que en el curso de ingreso pone de relieve el diálogo entre generaciones, el puente a partir del cual dejamos señales que trazan un recorrido colectivo, pero también singular.

Si el curso de ingreso fuera un territorio próximo a ser habitado, nos gustaría describirlo como un espacio con relieves que ofrece a los estudiantes una breve muestra del lenguaje de la escuela, de la docencia, de las infancias. Donde ser docente no es solo una palabra, sino una práctica, un arte, una profesión que busca abrirse camino por distintos sentidos: la vista (fotografiar lo pequeño); el oído (abrirnos al sonido de los

niños); lo táctil (disponernos a lo que significa el contacto con el otro), el gusto (saborear el mundo); y olfatear el sentido de un devenir que puede ser intuido, pero no absolutamente planificado.

Bibliografía

Álvarez Muro, A. (2007) Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación. Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)vol. 25.

Amuchástegui, M. (2000). El orden escolar y sus rituales, en Gvirtz, S.(comp.): Textos para repensar el día a día escolar. Buenos Aires: Santillana.

Brailovsky, D. (2020) Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín, Buenos Aires: Novedades Educativas (en prensa).

Dussel, I.; Southwell, M.(2009). Los rituales escolares: Pasadoy presente de una práctica colectiva. El Monitor de la Educación(21),26-32. En Memoria Académica. Disponible en:

 $http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10760/pr.10760.pdf$

Gelman, J. (2015). Límites.En Gotán y otras cuestiones. Poesía I (1956-1962). Madrid: Visor Libros. (p.76)

Merieu, P. (1998) Frankenstein educador. Barcelona: Ed Leartes.

Sennett, R. (2000). La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.

Turner, V. (1980). La selva de los símbolos Madrid. Siglo XXI Editores.

Karol, M. (2004). Transmisión: historia y arqueología. en Frigerio, G. y Diker, G. (comps) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Korinfeld, M. (2004) Volver a contar. Memoria y transmisión. en Frigerio, G. y Diker, G. (comps) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Videos

fwd thinking museum (17 de junio de 2010). Masao Yamamoto: The Space Between Flowers. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Yq9wf2wfnnw

Verónica Silva es Dra. en Educación. Investigadora IICE-UBA. Docente -IDES-UNGS y del ISPEI Eccleston. Coordinadora del Curso Introductorio "ISPEI Eccleston".

Su e-mail es: vsilva@campus.ungs.edu.ar

Daniel Brailovsky es Dr. en Educación, Profesor investigador UNIPE. Docente Flacso y del ISPEI Eccleston. Coordinador del Curso Introductorio "ISPEI Eccleston".

Su e-mail es: dbrailovsky@flacso.org.ar

■ DEMOCRATIZACIÓN | INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE | PARTICIPACIÓN

LA PARTICIPACIÓN DE LOS CLAUSTROS EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE. ENTRE TENDENCIAS CONSERVADORAS Y DEMOCRATIZANTES (1957-1967)

••• POR JOSEFINA RAMOS GONZÁLES

Este trabajo analiza la participación de los claustros en la vida institucional de los Institutos de Formación Docente (IFD) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre 1957 y 1967. A partir de las normativas establecidas en la época, se sistematizan las tendencias del período y se problematiza el impacto de esta historia de democratización de los IFD en la formación docente en la actualidad.

Introducción

Los dolores que quedan son las libertades que faltan

Manifiesto liminar. Reforma de 1918².

Dicen que las preguntas por el pasado surgen de las problematizaciones contemporáneas que hacemos del presente. Las reconstrucciones analíticas ofrecidas en este trabajo en torno a la participación de los claustros en el gobierno de los Institutos de Formación Docente (IFD) tienen como disparador el conflicto actual e inconcluso que se abre frente a la intención política de sustituir *Nuestros Profesorados* por una única institución de carácter universitario. Una "versión" de la formación docente que sufrió varias transformaciones a causa de la lucha sostenida por las comunidades educativas contra un modelo impuesto⁴ que finalmente fue aprobado en noviembre de 2018 pero aún continúa en disputa la forma que adoptará su implementación.

Tamaña intromisión estatal enmarcada en la "Revolución Educativa" ubicó al profesorado en un lugar de ocultamiento de la información y silenciamiento de sus puntos de vista, sobre una cuestión de la que tiene un conocimiento centenario. El despliegue de la *contra reforma*⁵ en ciernes apuntó, en su propia implementación, a no establecer las condiciones para un procesamiento racional-crítico de las transformaciones exigidas. Por ejemplo, no vehiculizó los debates hacia los ámbitos de democratización existentes como los *Consejos Directivos* (CD).

² Para una perspectiva crítica sobre el tema ver Martín Ogando y Mariano Harracá (2007).

³ Se originó con un pretencioso proyecto de ley que debió ser modificado varias veces de manera radical. Ver: Universidad de la Ciudad: https://www.buenosaires.gob.ar/universidad.

⁴Ley 22/11, 2018.

⁵ Recuperando el sentido de la Reforma que en 1918 tuvo su puntapié inicial en la ciudad de Córdoba, pero luego se proyectó a toda América Latina reivindicando la democratización en las casas de Estudios Superiores.

El lugar en el que se ubica a los CDs en este conflicto motiva la reflexión sobre estos ámbitos de participación de los claustros, en tanto son una expresión de las prácticas democratizantes, recientemente conquistadas para el subcircuito de la formación docente, que comienzan a consolidarse en las IFD de la CABA desde los primeros años del siglo XXI.

El recorte temporal seleccionado (1957-1967) nos brinda una ventana hacia el pasado por donde observar para hallar pistas y avanzar en nuestra compresión de presente. El análisis referente a algunos aspectos de las normativas de esta década en particular —signada por los mandatos de Pedro Eugenio Aramburu, Arturo Frondizi y Juan Carlos Onganía— otorga materialidad a las tendencias conservadoras y democratizantes prescriptas para la formación docente y evidencia los vaivenes que adopta esta problemática en el sector.

La participación de los claustros en el gobierno de las IFD en contexto del decreto "marco" del gobierno de Pedro Eugenio Aramburu

Durante el gobierno de facto de Pedro Eugenio Aramburu (1955-1958), la formación docente comenzó a regularse por el Decreto N°4205/1957 que estableció un Reglamento Orgánico Interno (de aquí en más, ROI/ 57) para los Institutos Nacionales del Profesorado Secundario, las Secciones de

Profesorado de las Escuelas Normales Nacionales y el Instituto Nacional del Profesorado Lenguas Vivas. Se trató de una reglamentación transitoria que, de acuerdo con sus considerandos, se propuso "...dotar a dichos establecimientos de un instrumento reglamentario que contemple las necesidades de la enseñanza superior que en ellas se imparte, hasta tanto se efectúe una reestructuración orgánica de la misma" (ROI, 1957: 1).

Es interesante señalar cómo al iniciar su articulado quedaban enfáticamente expresados los requerimientos en torno a las identidades de los futuros maestros y profesores. Así se consigna en el art. 2, inciso 3 la importancia de "afirmar las condiciones morales y patrióticas indispensables en todo docente". Estos, entre otros lineamientos, hacen referencia a las concepciones y fundamentos centrales que desde el Ministerio de Educación y Justicia (MEJ o MCE)⁶ se determinaron para la Formación Docente.

En particular, con respecto al gobierno de los IFD, el ROI/57 explicita la dependencia con el MEJ por intermedio de la Dirección General de Enseñanza (art. 4), ámbito que gozaba de total potestad para elegir al Rector y le otorgaba a éste la autoridad exclusiva sobre "el gobierno, interno didáctico, disciplinario administrativo" del establecimiento escolar. El Rector designado tenía a cargo, como parte de sus tareas centrales, la dirección y organización de las actividades correspondientes al personal y a los alumnos del establecimiento (art. 5, inciso 2).

Siguiendo con esta línea, proponía una estructura vertical que sólo contemplaba la existencia de un Consejo de carácter "consultivo" (art. 9) presidido por el Rector e integrado por los Directores de

⁶ Durante el período analizado, el Ministerio del área educativa recibió, en distintos momentos, diferentes denominaciones. Aquí usaremos Ministerio de Educación y Justicia (MEJ) y Ministerio de Cultura y Educación (MCE).

Secciones⁷, quienes "...actuarían exclusivamente como cuerpo técnico asesor del Rectorado". Esta concepción de participación obliteró al claustro docente a la figura de los Directores de Sección, que tenían la tarea de "presidir las reuniones del Cuerpo de Profesores" y "vigilar la ordenación y conservación del material didáctico y los elementos de trabajo de la sección a su cargo" (art. 21, inciso 1).

Respecto al acceso y la permanencia en un establecimiento de Enseñanza Superior para estudiantes, el reglamento prescribió diferentes aspectos. Por una parte, el ingreso estuvo sujeto a un examen de admisión que estableció un cupo máximo de 35 alumnos por carrera (art. 32). Por otra, sobre la condición de alumno regular, una vez sorteada la evaluación de admisión, la inscripción a los años siguientes dependería de "tener aprobado la mitad de las asignaturas del curso inmediato inferior" (art. 33, inciso 1). Solo sería posible repetir una asignatura dos veces, siendo puesta a consideración la posibilidad de recursarla en una segunda oportunidad (art. 33, inciso 4).

En relación con la participación estudiantil, establecía que la misma fuese desarrollada exclusivamente en el marco de actividades de carácter patriótico, cultural, artístico, asistencial

y deportivo, sujetas a un "previo aviso al Rectorado" (art. 35). Asimismo, cada división podía elegir un estudiante como representante del curso ante el Rector para gestionar asuntos de interés común. El Rector convocaría — cuando considerase oportuno — a estos delegados estudiantiles, quienes le comunicarían por pedido su pedido "los problemas, iniciativas o soluciones..." (art. 36).

Hasta aquí, el análisis evidencia cómo el ROI/57 imprimió rasgos heterónomos a la participación de los claustros en las IFD y la ajustó a una estructura piramidal sujeta a los requerimientos de las autoridades. Dispuso un encuadre normativo donde los resortes institucionales se proyectaban en sentido opuesto a lógicas de participación compartidas u horizontales entre los diferentes claustros. En sintonía, prescribió prácticas restrictivas respecto al acceso y permanencia de los estudiantes en las instituciones de enseñanza superior.

La emergencia de una tendencia democratizadora en tiempos de Arturo Frondizi

Entre 1961 y 1965, unas pocas IFD hicieron efectivas algunas reformulaciones en el ROI/57 "marco" que estaba vigente desde Aramburu. En lo referente al gobierno interno y la participación de los estudiantes, el Instituto Nacional Superior de Profesorado "Joaquín V. González" (INSP "JVG") y el Instituto Nacional de Profesorado en Lenguas Vivas fueron pioneras en propiciar procesos de mayor participación de las comunidades educativas, mediante los decretos 8.736/1961 y 8488/1961, respectivamente. Más tarde se sumaría el Instituto Superior del Profesorado Técnico, (Decreto 910/1965).

El INSP "JVG" resulta un caso relevante en tanto fue una de las primeras IFD de la jurisdicción que prescribió mediante su ROI/1961 la autonomía de la institución "en todo lo que atañe a su régimen interno" (art. 3). En este sentido, presentó transformaciones significativas respecto del ROI/57 pues promovía la votación de las autoridades — Rector y Vicerrector — que debían ser elegidas entre y por los Directores de Sección (art. 7). Ambos cargos poseían mandatos de tres años y podían ser

⁷ Para evitar un anacronismo se han utilizado las denominaciones de los cargos tal cual fueron consignadas en el ROI/1957 analizado. Sin embargo, estos cargos corresponden a lo que actualmente se denomina como Coordinadores/as de Departamento/ Profesorado/Carrera.

reelegidos en una única oportunidad. Dicho proceso electivo era considerado de carácter interno y como tal, se desarrollaba puertas adentro de la institución con total autonomía de las dependencias u organismos estatales. Los resultados eran, posteriormente, notificados al MCE. En consonancia, el ROI/61 determinó un Consejo Directivo (CD) que se abrió a la participación estudiantil a través de representantes del claustro. Éstos eran elegidos por el lapso de un año y era requisito pertenecer al tercer o cuarto año de sus carreras⁸. Además "tenían la obligación de reunir a los delegados de curso de las distintas secciones dos veces al año, por lo menos, a fin de recoger las sugerencias para llevarlas al Consejo Directivo" (art. 19). Por su parte, los egresados duraban tres años en sus funciones (art. 20). Todas las elecciones debían ser a través de voto directo y secreto y estuvieron a cargo de la Junta Electoral conformada por integrantes del CD (arts. 21 y 22).

Respecto al ordenamiento de la vida estudiantil, en lo referente al acceso a un establecimiento de Enseñanza Superior, el ROI/1961 continuaba estipulando formas de ingreso al INSP "JVG" del mismo modo que el ROI/1957, pero no establecía la

cantidad de vacantes disponibles. El CD sería el órgano que resolvería qué hacer "en caso de aprobar el examen de ingreso un número mayor de aspirantes" (art. 43). Además, todos los estudiantes eran considerados como alumnos regulares, siendo ésta la única denominación administrativa vigente (art. 41)⁹.

A partir de este nuevo articulado, la estructura de CD dejó de ser consultiva y de tener un funcionamiento sujeto a la iniciativa del Rector de turno. En cambio, estableció una dinámica de participación ampliada a todos los claustros y más fluida en su agenda, pautando cronogramas e instalando una vida institucional con reuniones frecuentes, "por lo menos una vez por mes" (art. 10).

Además, el CD gozaba de capacidades resolutivas en lo referente a suspensiones prolongadas, cancelación de matrícula y expulsión definitiva (art. 48). Es decir que se propuso como un órgano colegiado con funcionamiento regular y participativo que también tenía a su cargo decisiones relevantes en materia de disciplina escolar.

Es preciso señalar que la participación de los representantes estudiantiles en el CD implicó voz, pero no voto¹⁰. Sin embargo, en el marco de este giro democratizador se implementarían funcionamientos que promovían una vida institucional mucho más democrática con tal impacto que, desde su sanción en 1961 hasta la normalización¹¹ de la institución, se peticionaría la vuelta a este Decreto 8.736/1961.

⁸ Las condiciones solicitadas para postularse como candidato a representante estudiantil circunscribían el universo posible de estudiantes-participantes a una franja más pequeña en relación con el total de la matrícula de estudiantes. Los cursos que quedaban imposibilitados de poder postularse eran los primeros años, que tenían la matrícula más numerosa.

⁹ Es decir, sólo existía la condición de alumno regular; no existía la condición de alumno provisorio, ni alumno volante, ni ninguna otra.

¹⁰ A diferencia de las universidades nacionales, los representantes de los claustros de estudiantes y de egresados no fueron consideradas para conformar quórum en las reuniones del CD y tampoco expedían votos cuantificables a la hora de tomar decisiones.

¹¹ Esta denominación para los estudiantes hacía referencia a un proceso que apuntaba a la "Devolución de la autonomía perdida en 1976, derogación de la ley que el 1967 recortó del Reglamento Orgánico: las secciones referentes a las formas de participación de los estudiantes y egresados y el cumplimiento íntegro de todo el aparato normativo de 1961" (Revista Iniciativa, Año 1, Nº1, octubre de 1982, p. 6).

A pesar de las limitaciones mencionadas en el ejercicio participativo y político del claustro de estudiantes y de que no se contemplase en absoluto al claustro de los restantes trabajadores (administrativos, docentes auxiliares, personal de maestranza y mantenimiento), esta normativa continuó representando un antecedente democratizante en materia de reglamentación institucional para la comunidad educativa del INSP "JVG" y también para las otras IFD de la jurisdicción que no tenían CD.

La regresión hacia tendencias conservadoras en tiempos de Juan Carlos Onganía

La llegada de Onganía a la presidencia de facto en 1966 detuvo la oleada democratizadora y representó un retroceso significativo en lo referente a la participación política en todas las instituciones de enseñanza superior que habían experimentado, de diferentes maneras, procesos de mayor participación en sus gobiernos.

En abril de 1967, las universidades nacionales suspendieron la participación de los representantes estudiantiles en el CD (Decreto/Ley 17.245/67). Luego, en agosto del mismo año, se extendería esta "modalidad de ordenamiento" a las IFD que ejercían su autonomía mediante CD con la sanción del Decreto 6123/67.

En particular, este lineamiento alcanzó al INSP "JVG" con la derogación del capítulo IV del ROI/61 referente a la participación estudiantil en su CD. Su sanción estuvo fundada en:

...que esas disposiciones [la representación estudiantil en el CD] tienen el carácter de norma de excepción con relación al ordenamiento común de los demás institutos de formación de profesores;

Que en lo que atañe a la función inmediata de los establecimientos de enseñanza, es propósito firme del gobierno reestablecer plenamente el principio de autoridad en su expresión auténtica como obligación indeclinable del cuerpo docente;

Que tal propósito tuvo principio de aplicación en el nuevo régimen aprobado para las universidades nacionales según la Ley N° 17.245 (Decreto 6123/67).

Las reglamentaciones instituidas (Nº 17.245/67 y 6123/67) para los establecimientos estatales de Enseñanza Superior anularían una tendencia en alza a la participación de los claustros en la vida institucional. Un proceso que desde la reforma de 1918 se venía consolidando en las universidades públicas (Buchbinder, 2005) y a partir de 1961 comenzaba a asomarse en las IFD de la CABA. Las nuevas reglamentaciones de Onganía volvían a orientar el gobierno de las instituciones de Enseñanza Superior hacia funcionamientos y dinámicas verticales, concentradas exclusivamente en la figura del Rector, en menor medida en el cuerpo docente y no dejaban lugar a la participación estudiantil.

"LAS NUEVAS REGLAMENTACIONES DE ONGANÍA VOLVÍAN A ORIENTAR EL GOBIERNO DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR HACIA FUNCIONAMIENTOS Y DINÁMICAS VERTICALES, CONCENTRADAS EXCLUSIVAMENTE EN LA FIGURA DEL RECTOR, EN MENOR MEDIDA EN EL CUERPO DOCENTE Y NO DEJABAN LUGAR A LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.".

En suma, el recorrido evidencia cómo durante gran parte del siglo pasado¹² — a excepción del mencionado período de seis años (1961-1967) — prevaleció una tendencia conservadora que confinó la participación de los claustros a un lugar muy restringido. Esa tendencia se caracterizó por promover una gestión vertical que ubicó en la cúpula de las resoluciones institucionales al Rectorado, reservó tareas de control y vigilancia para el claustro docente y dejo afuera del gobierno de las instituciones al claustro estudiantil, confinándolo al desarrollo de actividades de carácter social o cultural.

"EL RECORRIDO EVIDENCIA CÓMO DURANTE GRAN PARTE DEL SIGLO PASADO - EXCEPCIÓN DEL MENCIONADO PERÍODO DE SEIS AÑOS (1961-1967) — PREVALECIÓ UNA TENDENCIA CONSERVADORA QUE CONFINÓ LA PARTICIPACIÓN DE LOS CLAUSTROS A UN LUGAR MUY RESTRINGIDO."

_

Reflexiones finales

La participación en el gobierno de las instituciones de la — actualmente denominada — Educación Superior manifiesta singularidades y ritmos diferentes para las universidades y el sector de los IFD. Sin embargo, observamos cómo en contextos de dictaduras y neoconservadurismo de la década analizada, las tendencias democratizadoras — consolidadas en las universidades desde 1918 y con perspectivas de instituirse en la formación docente desde 1961 — retroceden.

Particularmente, en el sector de nuestro interés empleamos como analizador al INSP "JVG", representativo de aquel primer grupo de tres IFD (que integraba junto con el INP en Lenguas Vivas e Instituto Superior del Profesorado Técnico). El INSP "JVG" había alcanzado la organización mediante un Consejo Directivo con elecciones de sus autoridades y un salto significativo en la participación de los claustros en materia de gestión institucional. Podemos decir que fue toda una experiencia de democratización que comenzó a instalarse en el sector para luego presentar regresiones en contexto del Onganiato.

Ahora bien, para el subgrupo de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, dependientes de las Escuelas Normales, la experiencia de los claustros en el gobierno de las instituciones fue muy diferente. Por un lado, éstos no habían experimentado en sus historias institucionales, procesos de autonomía y/o participación por parte de los claustros en el gobierno de las instituciones. Carecían de este antecedente durante todo el siglo XX.

En efecto, desde 1957 sus Consejos tuvieron ininterrumpidamente un carácter "consultivo", y como tales, se limitaban a "acompañar" en las tareas y requerimientos al Rector a cargo tal cual estaba establecido por el ROI/57. Por otro lado, desde su matriz fundacional, fueron instituciones donde los Profesorados de Primaria e Inicial (aun siendo de nivel superior) se nucleaban en dependencias

¹² Este trabajo es parte de una investigación más amplia donde se examinan las normativas de períodos subsiguientes. Ver Ramos Gonzales (2019).

ministeriales, de acuerdo con lógicas administrativas y pedagógicas propias de los otros niveles del sistema educativo: medio, primario e inicial.

Estos rasgos de la cultura escolar acuñaron procedimientos referentes al acceso de los cargos directivos de Rector/a y Vicerrectores/as¹³ y a las formas de gestionar el cotidiano escolar en establecimientos organizados/fusionados desde sus orígenes en Unidades Académicas con otros niveles educativos obligatorios.

No obstante, desde 1995¹⁴ en la CABA — tempranamente en relación con otras jurisdicciones — en el marco de la sanción de la Ley de Educación Superior, comenzaron a discutirse en las Escuelas Normales Superiores algunas versiones de ROIs. De esta manera, se instaló un incipiente debate en torno a las formas de gobierno. Este camino se retomó durante los primeros años del siglo XXI y cobró genuino impulso con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en 2007. Así se inauguró un período en el que, a través de orientaciones para la construcción del Reglamento Académico Marco (RAM) y el Reglamento Orgánico Marco (ROM), se

avanzaría definitivamente en la consagración de los Consejos Directivos. De este proceso, también formaron parte el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial Sara Chamberlain de Eccleston y el Instituto de Enseñanza Superior "Juan B. Justo".

Entre los últimos años del siglo pasado y el inicio del presente, las regulaciones relativas a la participación de los claustros en el gobierno de las IFD avanzaron de acuerdo con la prioridad que cada comunidad educativa le otorgó al tema. Los primeros ROIs que prosperaron en este sentido propusieron reglamentaciones que garantizaron la representación de todos los claustros en un Consejo Directivo. Hubo momentos de convivencia entre CD electos y autoridades designadas (Rectores, Vicerrectores) sin voto de los claustros¹⁵, vestigios de aquel viejo sistema de acceso a los cargos de conducción a través de la Juntas de Clasificación.

Al análisis expuesto en materia de democratización de Nuestros Profesorados, se adosan por lo menos dos consideraciones. Por una parte, el punto de partida precedentemente analizado para las IFD fue muy distinto al de otras instituciones de Educación Superior como las universidades. Por otra parte, la coyuntura en transcurso sujeta a las pulseadas que vamos transitando en pos de la reglamentación exigida por la contra Revolución Educativa para la formación docente.

El recorrido analítico planteado — normativo y coyuntural — evidencia dos cuestiones i) las prácticas de participación en los CDs de las IFD son ejercicios breves en historias institucionales centenarias, ii) la institucionalización de una tendencia democratizadora venía consolidándose dentro de un sector que progresivamente apostó a la transformación de sus formas de gobierno girando hacia modelos más inclusivos de sus comunidades.

¹³ Se adjudicaron por intermedio de la Junta de Clasificación. El cargo de Regente del Nivel Superior era el único que tenía un proceso electivo por concurso interno de antecedentes y oposición y, en algunas ocasiones, se requería la elaboración de un proyecto.

¹⁴ Agradezco a Hebe García nuestras conversaciones y la generosidad para compartirme su mirada sobre el período.

¹⁵ De hecho, actualmente en la CABA aún queda un rectorado vigente por el sistema eleccionario precedente.

Referencias Bibliográficas

- Ogando, M. y Harracá, M. (2007). Los dolores que nos quedan son las libertades que faltan: una mirada sobre el significado y los alcances de la Reforma Universitaria. En: BONAVENA, P. et al. El Movimiento Estudiantil Argentino. Historias con presente. Buenos Aires: Ediciones cooperativas.
- Ramos Gonzales, J. (2019). La experiencia estudiantil en las instituciones formadoras de docentes en la etapa final de la última dictadura cívico-militar. El Grupo Iniciativa (GI) del INSP Dr. Joaquín V. González (1981- 1983). Tesis de maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11455

- Reglamento Orgánico. Decreto Nº 4205/1957
- Reglamento Orgánico del INSP. Decreto Presidencial N.º 8.736/1961
- Decreto Presidencial N.º 6.123/1967

Josefina Ramos Gonzáles es Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Prof./Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Prácticas y Residencia en Profesorados de Nivel Inicial, Primario y Medio de CABA. Becaria Doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT).

Escuela Normal Superior N. 7, IICE/FFyL (UBA).

Su e-mail: josefinaramosg@gmail.com

EXPRESIÓN CORPORAL | POLÍTICA EDUCATIVA | FORMACIÓN DOCENTE | INFANCIAS

EXPRESIÓN CORPORAL PARTE DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL: DOCENTES ¿GARANTES DE DERECHOS?

••• POR: MARÍA FERNANDA BARNES

Atendiendo a la consigna impartida para la elaboración del trabajo final del seminario de Sociología del Arte en el marco del Doctorado en Artes de la Universidad Nacional de las Artes, produje el trabajo que sigue, indagando sobre el espacio que tiene la Expresión Corporal en la formación de los docentes de Educación Inicial desde el punto de vista de la Política Educativa de CABA, Argentina.

Introducción.

La conformación de las primeras democracias burguesas y la constitución de la categoría ciudadano estableció por primera vez... el problema de una política educativa... impulsada por el Estado nacional- destinada a grandes masas ...los esfuerzos que desde entonces desarrollaron las administraciones estatales devinieron en el establecimiento y la extensión de una institución educativa específica, la escuela moderna... [esta] planteó la necesidad de un conjunto de prescripciones concretas sobre los contenidos de la enseñanza que tuvieran por objeto regular, normalizar, homogeneizar lo que habría de enseñarse, en un número relativamente amplio de escuelas constituyentes de un cierto sistema educativo nacional.

Terigi, 1996:54.

Mi anteproyecto de tesis del Doctorado en Artes se titulaba: "La construcción de las infancias en textos de Expresión Corporal utilizados en la formación de Maestros de Nivel Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)". Particularmente la indagación está centrada en las características que, en los institutos de gestión pública de la mencionada jurisdicción, asumen los procesos de transmisión y construcción de conocimiento artístico. Específicamente me interesa investigar acerca de qué infancias construyen los textos seleccionados por los especialistas a la hora de enseñar Expresión Corporal en el marco de la formación de maestros de Educación Inicial.

Atendiendo a la consigna impartida para la elaboración de este trabajo, "vincular la propia tesis lo abordado en esta instancia, a partir de adentrarse en la relación de la investigación con alguna Ciencia Social", la respuesta más obvia, en este caso, es mencionar a las Ciencias de la Educación. Ya el título mi tesis introduce este campo^{16.} Ese "proceso de formación" se inicia con lo que prescriben una serie de instrumentos legales¹⁷ en lo que refiere a la educación de un/a/e ciudadano/a/e: Leyes nacionales^{18.}

¹⁶ Me refiero al fragmento del título que enuncia: ("...utilizados dentro del proceso de formación de Maestros de Nivel Inicial...")

¹⁷ En este sentido, mi investigación incorpora al Derecho.

resoluciones, diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales, proyectos educativos institucionales y programas elaborados por los docentes especialistas en Expresión Corporal a cargo de

¹⁸ la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su título I, en el artículo 11, inciso t señala que el Estado debe "brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura." En el capítulo II de la misma ley, dedicado a la Educación Inicial. el artículo 20, cuando enuncia los objetivos de la misma, alude a una formación integral y, en el inciso e menciona: "Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura." (Vemos aquí nuevamente la jerarquización al interior del área del arte que anteriormente se mencionó.) En el capítulo VII en el que habla de Educación Artística, en el artículo 39 resultan interesantes los incisos a (que garantiza la formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as/es v adolescentes, en todos los niveles y modalidades.) y el c (La formación artística impartida en los Institutos de Formación Superior, que comprenden los profesorados de los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.) Y en el artículo 41, en el inciso e, lista algunos lenguajes mencionando explícitamente la Danza. En el mismo sentido, la Resolución CFE N° 188/12 en el objetivo II propone: "Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes de los lenguajes artísticos" especifica en el inciso 3: "Incorporación gradual de la enseñanza de los lenguaies artísticos."

La alusión reiterada al arte y a los lenguajes artísticos en estos instrumentos legales nacionales resulta indicio suficiente para suponer que, el ideal de ciudadano que se pretende en la Argentina es el de un sujeto que esté alfabetizado también "artísticamente."

futuros formadores en Educación Inicial. Estos documentos hacen visible una parte de lo que se denomina Política Educativa. Para que ésta se plasme en la práctica, según Terigi (1998:32) es requerido que la misma reúna dos condiciones:

1) que los documentos hagan visible los criterios pedagógicos que los sostiene, de tal modo que sea posible que los actores de los niveles institucional y áulico se apropien críticamente de ella y,2) que diseñe un plan de operaciones que impacte decididamente sobre estos dos niveles.

En la Educación Inicial, en Argentina, tradicionalmente se ha considerado inconveniente la fragmentación de la experiencia formativa de los/as/es niños/as/es en áreas, siendo frecuente el modelo según el cual la enseñanza de disciplinas artísticas (a excepción de Música) están a cargo de la/el/le maestra/o/e de sala. La carencia de docentes especializados o la consideración de la inconveniencia de éstos en la Educación Inicial, determina la necesidad de una preparación específica de los/as/es maestros/as/es, con el fin de que los/as/es alumnos/as/es no queden privados/as/es de la oportunidad de acceder a las experiencias formativas que el curriculum pueda prever en este dominio.

El presente trabajo se centra en un fragmento de este universo. El que refiere a los currículos (especialmente se considerará el documento que regula la formación de los docentes de Educación Inicial en CABA) y el que abarca a los programas de cátedra (específicamente del "Taller de Expresión Corporal en la Educación Inicial"¹⁹).

La prescripción acerca de los contenidos de la enseñanza aparece en los currículos. Los mismos proponen un recorte alrededor del universo de aquello a enseñar. No abarcan toda la cultura. La decisión de qué se incluye y qué se excluye corresponde, como se ha señalado, a las Políticas Educativas. Desde esta óptica resulta operativa la formulación de algunos interrogantes:

¹⁹ Se toman tres cátedras de uno de los dos Institutos de formación abarcados en la mencionada tesis.

¿Por qué Artes en la formación de maestros de Educación Inicial?

¿Por qué, de todas las posibles Artes del Movimiento, la Expresión Corporal?

¿Puede considerarse a la Expresión Corporal un campo de producción restringido? ¿Se plasma esto en la formación docente de Educación Inicial?

Entendiendo, como lo postula Althusser (1988), que la Educación es uno de los aparatos ideológicos del Estado, pueden identificarse, siguiendo al mismo autor, a los docentes especialistas en Expresión Corporal involucrados en la formación de profesores en Educación Inicial como líderes de opinión. Los mismos gravitan directa y/o indirectamente en el aspecto de la ideología de sus estudiantes en lo que respecta a las infancias que entran en contacto con la Expresión Corporal. Y, en la consideración o no, por parte del futuro maestro, de las condiciones concretas de existencia en las que esas infancias viven y, en el ejercicio del derecho que las mismas tienen a acceder a las artes durante su formación como ciudadanos/as/es.

...aún si se definieran detalladas prescripciones curriculares, ...quedaría un enorme margen para que las escuelas²⁰ y los docentes redefinieran qué cosas atender del diseño curricular que reciben. Y esto porque ningún diseño curricular puede anticipar la particularidad que puede tomar la enseñanza en el ámbito de cada una de las instituciones y de cada una de las aulas" (Terigi,1996:14).

La cita anterior de Terigi expone que, aún estando prescrita la enseñanza de la Expresión Corporal en la Educación Inicial, el/la /le maestro/a/e y la institución en la que se desempeña, tienen autonomía para definir si ha de impartirse o no. En el siglo pasado, el rol del Estado que garantizaba "estándares mínimos de educación a todo ciudadano como derecho no como beneficencia" (H. L. Wilensky, citado en Bobbio, 1991: 551) ha sido severamente cuestionado en el marco de una crisis económica mundial entre cuyas características suele mencionarse la recesión económica, la inflación generalizada, las pérdidas masivas de empleo, la crisis fiscal de los Estados y el incremento de la deuda pública (Picó,1987:9).

Hoy parece sostenerse una tesis de la sobrecarga según la cual, la creación de condiciones favorables al desarrollo de los/as/es ciudadanos/as/es y grupos y de sus expectativas que la democracia comporta, produce una sobrecarga de demandas sobre las instituciones políticas (Baldassarre, 1985: xii y xiii). La solución a este problema ha sido derivar las demandas sociales a los mecanismos del mercado (Offe, 1988). Lo cual ha generado una reconversión del papel del Estado hacia el Estado mínimo. Un Estado que se desprende de todos los gastos que considera superfluos, y que califica de esta forma a todo gasto que puede cubrir de forma privada el capital, o todo gasto que al capital no le interesa o no le resulta útil cubrir (Finkel, 1990).

²⁰ En el contexto de este trabajo, la mención de "escuela" apuntará a involucrar a la formación obligatoria en los niveles aludidos en el texto: Educación Inicial y Educación Superior.

28

En contextos restrictivos como el presente, la actividad cultural sufre fuertes daños. Muchas veces esta transformación es tolerada y relativizada gracias a la construcción de un sentido común que la escuela ayuda a construir y a difundir, lo cual se tratará a continuación.

¿Por qué Artes en la formación de maestros de Nivel Inicial?

el arte es un proceso social y comunicacional que abarca..., las estructuras masivas del gusto, las formas de sensibilidad e imaginación vigentes en todas las clases sociales.

García Canclini, en Reyes Palma (1981: 6)

Las artes son disciplinas tradicionales en educación. Desde la Antigüedad han ocupado un lugar en el accionar pedagógico.

Según Terigi (1998:16)

El análisis del contenido formal de los currícula de diversos países en este siglo (Benavot et al., 1991) muestra que ...en la mayoría de los currícula oficiales en todos los períodos analizados aparece un núcleo de materias que se generaliza cada vez más con el correr de las décadas. ¿Cuáles son esas materias? Lengua, Matemáticas, Ciencias

Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física... y artes.

Es decir que las artes entran tempranamente en el curriculum de la escuela moderna y forman parte de un "núcleo" que no se somete a discusión...

Como ha mostrado la Sociología de la Educación, existe una fuerte jerarquización de los saberes dentro de los sistemas educativos (Young, 1971; Forquin,1987). Algunas disciplinas son consideradas centrales en la experiencia educativa, en tanto otras, ocupan un lugar accesorio. La vida escolar otorga un lugar de privilegio al lenguaje verbal, y en especial, al lenguaje escrito.

Terigi (1998) sostiene que, a partir de las producciones de la Sociología de la Educación, se perderá para siempre la fe en la pretendida objetividad del curriculum y en su autonomía respecto de las relaciones de dominación. Durante la década de 1960 empezó a consolidarse la creencia general de que las escuelas, lejos de ser los instrumentos de cambio que habían generado expectativas igualitarias, habían contribuido a reforzar las diferenciaciones sociales existentes y a legitimar la distribución de poder en la sociedad (Eggleston, 1980). Alonso (1984: 115) a mediados de 1980, enunciaba un "nuevo paso en el desencantamiento."

Estos efectos de poder inciden de manera específica sobre la situación de las artes en el curriculum escolar. Goodman ha denunciado que, simplificando el abordaje de la distinción entre artes y ciencias^{21,} se la postula como una oposición "entre los sentimientos y los hechos, la intuición y la inferencia, el goce y lo deliberado, la síntesis y el análisis, las sensaciones y el cerebro, lo concreto y lo abstracto, la pasión y la acción, lo mediato y lo inmediato, la verdad y la belleza... (Goodman, citado en Greene, 1994: 109). De manera tal que, una escuela racionalista dará prioridad al

²¹ Este aspecto ha sido subrayado en el power point del presente seminario.

conocimiento escriturado y postergará a la educación artística al espacio del lujo o la recreación, aun cuando no se decida a excluirla.

Las disciplinas artísticas dentro del diseño, según Terigi (1998:24), funcionan muchas veces como "variable de ajuste" en contextos de escasez de tiempos y recursos... [lo cual se refuerza por el hecho de que sobre ellas hay] menores expectativas con respecto a los aprendizajes de los alumnos, traducidas sobre todo en su postergación a los fines de la acreditación, o de la "evaluación de la calidad". La misma autora sostiene que no son valorados como conocimientos y saberes útiles para desenvolverse en la vida y para participar en la sociedad. Esta jerarquización ubica a la enseñanza de arte en un lugar devaluado, considerándolo un lujo o, más duramente, un saber inútil. Si los recursos son escasos, si no hay suficiente personal docente o no han sido formados específicamente para el ejercicio de la tarea de enseñanza, ello es menos grave cuando ocurre con las disciplinas artísticas que si sucede con otras áreas del curriculum.

Terigi (1998:23) sostiene que el curriculum escolar puede definirse como una producción cultural implicada en relaciones de poder. Las disciplinas escolares pueden calificarse, en ese contexto como "formas culturales privilegiadas por los grupos dominantes", y por tanto como "instrumento de exclusión de vastos sectores sociales". (Young, 1971, 1989).

Eisner aparece como uno de los defensores de la educación artística en las escuelas. Desde una perspectiva ampliada de la cognición humana sostiene el valor de esta por desarrollar la capacidad de formación de conceptos a partir de, no sólo el uso del modo de representación convencional (identificado con el lenguaje discursivo), sino también, el expresivo y el mimético. Otros autores han advertido sobre el riesgo de esta posición: reducir las artes a una función instrumental y descuidar el papel que la educación estética puede tener en la expansión del horizonte de experiencias de los alumnos. Sin embargo, esta crítica al mencionado autor, resulta contradictoria ya que también ha valorizado la enseñanza artística per se con afirmaciones tales como:

- una función del arte es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana,
- funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad, haciendo el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas,
- el arte vivifica lo concreto, articula nuestra visión del mundo y captura el momento,
- las obras de arte sirven para criticar la sociedad en la que son creadas, presentándonos metáforas a través de las cuales se transmiten ciertos valores.
- nos transporta, también, al mundo de la fantasía y del sueño,
- llama nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia,
- produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. (Eisner, 1995: xv)

Greene (1994) también aboga por la educación artística como espacio para la expansión de la experiencia. Willis (1994: 182/3) también sobre la relación Arte-Educación que el primero promueve "el cambio y transformación de las personas, el desarrollo de la personalidad expresiva". Esta

afirmación pone de relieve la perspectiva expresionista del Arte. Resulta interesante ver cómo otros autores subrayan lo que podría denominarse la perspectiva culturalista y social del mismo.

Bourdieu (1988:114) enuncia otra perspectiva sobre el vínculo entre Arte y Educación:

Este arte es, en primer lugar, producto de un sistema de producción dominado por la búsqueda de la rentabilidad de las inversiones, por lo tanto, de la extensión máxima del público. Por eso...necesita orientarse hacia el incremento de la dispersión de la composición social y cultural de ese público..."

La relación Arte-Educación se aborda, desde esta óptica, como un campo de producción. Específicamente se enuncia al primero como un campo de producción cultural. Las Artes del Movimiento y, la Expresión Corporal dentro de ellas, serán, desde este punto de vista: campos de producción cultural, artística, restringidos. Como todo campo de producción, la Expresión Corporal, necesita de productores de bienes simbólicos, consumidores de bienes simbólicos y agentes que

intervengan en la circulación de esos bienes. La presencia de ésta en la formación de maestros de Educación Inicial favorece y colabora con la circulación de esos bienes, la formación de consumidores y, eventualmente^{22,} en la creación de nuevos productores.

Terigi (1998:8), quizás sintetiza ambos abordajes cuando sostiene que "el horizonte de experiencias estéticas y de consumos culturales al que puede acceder cualquiera viene determinado por ciertas Políticas respecto del Arte". Señala que, vinculada a ellas, puede entenderse el aprender a informarse de las diversas experiencias disponibles; conocer los códigos necesarios para acceder a ellas; saberse con derecho a disfrutarlas y saberse con derecho a producirlas. Afirma, que la enseñanza formal y obligatoria tiene un rol con respecto a esto:

...la escuela debe ser pensada como una institución especializada en brindar educación, es decir como una institución...para que todos los que asisten a ella en calidad de alumnos accedan a los saberes y las experiencias culturales que se consideran socialmente relevantes para todos.

Para advertir cuál es la realidad en los institutos de formación docente de Educación Inicial de CABA basta hacer un análisis del curriculum. Desde la perspectiva cualitativa puede señalarse que, de las 3900 horas cátedra²³ que insume la formación, 288 en el Campo de la Formación Específica son dedicadas a las instancias vinculadas con las Expresiones Estéticas y Corporales y su enseñanza en la Educación Inicial.²⁴ Suponiendo que un tercio de los Espacios de Definición Institucional (EDI)

²² "Su enseñanza supone una oportunidad para todos y no la formación de algunos elegidos, ya que bailar no es patrimonio sólo del escenario; también se puede bailar en el aula, en el patio..." Diseño Curricular de 4 y 5 años (2000:161) de CABA.

²³ Ver Anexo 1 Cuadro 1.

²⁴ Ver anexo 1 Cuadro 3.

también se dedicaran a esos efectos, se sumarían 175 horas cátedra más. Esto supondría que un 11,8% de la formación está dedicada al área artística y a su enseñanza en la Educación Inicial. Dado que el 82,8% de las instancias de la formación se dedican al área de las ciencias, es difícil pensar que esto no construye sentido común, que no incrementa una instancia de jerarquización, en quien está siendo objeto de ese proceso.

Hay contribuciones a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte puede ofrecer (Eisner, 1995.), y se trata de decidir si estas contribuciones se pondrán, al menos desde el punto de vista de las prescripciones, al alcance de todos; si han de entrar, y de qué modo, en el curriculum.

De esas 463 horas cátedra del área artística, sólo 6 horas cátedra bajo el nombre de "Taller de Expresión Corporal en la Educación Inicial" se vinculan con la Expresión Corporal y su didáctica (0,15%) y son de cursada obligatoria. Es interesante el señalar que Música, Artes Visuales y Literatura también conforman este bloque. Entre ellas se reparten las 457 horas cátedra restantes. Estas tienen mayor asignación temporal en la formación, que el mencionado taller. Aunque Música suele tener, en los Jardines de la CABA^{25,} docentes especialistas del área, cuenta con mayor asignación horaria que Expresión Corporal; que habitualmente no tiene docentes especialistas del

área en la Planta Orgánica Funcional (POF) de los Jardines y que suele estar ausente en la biografía de los estudiantes del profesorado.²⁶

Esto abona la hipótesis de que, no hay sólo una jerarquización entre disciplinas científicas y artísticas en el curriculum. También hay una, al interior del campo de las disciplinas artísticas, que se expresa en los pesos relativos de unas u otras en el proceso de formación de los docentes de Educación Inicial. Como ha afirmado Gardner (1994:11), "los valores y las prioridades de una cultura pueden discernirse fácilmente por el modo en que se organiza el aprendizaje en las aulas." Forquin (1987) coincide con esta mirada.

¿Porqué, de todas las posibles Artes del Movimiento, la Expresión Corporal?

Como ya se ha dicho, la escuela tiene la función social de hacer que quienes asisten a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura.

Toda la mecánica de elaboración del curriculum introduce elementos que moldean la cultura escolar. El modo en que se formula, lo condiciona. No existe una total correspondencia entre lo que es el saber externo que potencialmente puede ser transmitido y la elaboración que se hace de los saberes contenidos en el curriculum. Gimeno Sacristán (1992: 148) dice que ese texto, no responde a las intenciones de ser reproductor de lo que se entiende por cultura fuera de la escuela, sino que "es una cultura propia que tiene finalidades intrínsecamente escolares."

La inclusión de la Expresión Corporal en el Diseño Curricular de la formación de los/as/es maestros/as/es de Educación Inicial y en cada uno de los tramos del Diseño Curricular del Nivel

 $^{^{\}rm 25}$ Tanto en los de gestión pública como en los de gestión privada de CABA.

²⁶ En una encuesta realizada entre los ingresantes al primer cuatrimestre del 2018 a la carrera en uno de los institutos de formación docente analizados, sólo el 17,5% aludió a bailar o la danza como actividad que incluía en sus prácticas cotidianas.

Inicial en CABA puede considerarse, según Bourdieu (1988:145), desde el punto de vista del "juego por la conquista de la legitimidad cultural", del "monopolio de la producción, la reproducción y la manipulación legítimas de los bienes simbólicos" y "del poder de imposición legítima"

De todas las Artes del Movimiento que podrían haberse incluido como disciplina artística obligatoria vinculada a los "haceres corporales", en ambos tramos de formación²⁷, es la Expresión Corporal la elegida.

Pueden elaborarse varias hipótesis sobre la aparición de esta disciplina en el diseño curricular: la importancia de la corporeidad en las infancias, un indicio de la cultura de la época²⁸, la fama de una disciplina vinculada a la danza que valora la espontaneidad, la expresión personal y la libertad, una moda, el prolífico trabajo compartido entre Patricia Stokoe²⁹ y Ruth Harf³⁰... Quizás Bourdieu (1988:104) lleva algo de luz al tema cuando afirma que toda acción pedagógica (y la inclusión de una disciplina en un Diseño curricular lo es) es "un acto de

imposición de un arbitrario cultural que se disimula como tal y que disimula lo arbitrario de lo que inculca". Este acto opera, en palabras del mencionado autor como una "dialéctica de la distinción" (Bourdieu; 1988:91); aunque la misma, se vea a veces comprometida en la práctica. Resultan indicios significativos para pensar en esto, los datos que arroja el análisis de la bibliografía de los programas del Taller de Expresión Corporal en la Educación Inicial³¹ de uno de los profesorados analizados³² en Barnes (2018):

La Cátedra # propone a los estudiantes leer doce libros⁻³³ Tres de ellos aluden en su título a "Expresión Corporal"³⁴...

La Cátedra / propone a los estudiantes como bibliografía obligatoria leer ocho textos: siete libros (en cuatro de éstos se indica el/los capítulo/s) y un artículo. Cinco de los textos aluden en su título a "Expresión Corporal"35...

³¹ Los mismos se adjuntan en el anexo.

³² El Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C de Eccleston" dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires es una de las instituciones tomadas para el desarrollo de mi tesis. Allí hay tres cátedras que dictan en el Campo de la Formación Específica el "Taller de Expresión Corporal en el Nivel Inicial." Esta instancia es obligatoria para todos los estudiantes del profesorado de Educación Inicial.

³³ En el programa no se especifican los capítulos. Una entrevista con la docente a cargo otorgó más precisiones.

³⁴ La bibliografía se cita tal cual figura en el programa, a saber: Kalmar, D., (2006) Qué es la Expresión Corporal. Bs. As: Lumen Humanitas; Penchansky, M. (1994) Andar. Experiencias y fundamentos para una didáctica de la Expresión Corporal. Bs. As.: Ricordi y Penchansky, M. (2009) Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia. Bs. As.: Lugar.

³⁵ La bibliografía se cita tal cual figura en el programa, a saber: Secretaría de Educación –Gobierno de la Ciudad de Bs, As. "Diseño Curricular para la Educación Inicial" (2000) Marco General. Niños 2 y 3 años. Niños 4 y 5 años: capítulos de Expresión Corporal. Educativas, Kalmar, Deborah ¿Qué es la Expresión Corporal? A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe. (2005) Buenos Aires: Lumen, Stokoe Patricia y Ruth Harf "La expresión corporal en el jardín de infantes". (1994) Paidós, Gubbay Marina, Kalmar Deborah "Sensopercepción".

²⁷ Me refiero a la de maestros de Educación Inicial en los profesorados de gestión pública de CABA y a la Educación Inicial obligatoria de CABA.

²⁸ La Expresión Corporal aparece en documentos orientadores para la enseñanza en la Educación Inicial desde la década de 1970

²⁹ Reconocida como la creadora de la Expresión Corporal.

³⁰ Especialista en didáctica de la Educación Inicial.

Por último, la Cátedra & propone a sus estudiantes la lectura obligatoria de siete textos. Entre ellos hay fichas de cátedra, una selección de trabajos que dan testimonio de prácticas en salas de nivel inicial de estudiantes de cursos anteriores (que tienen, además del relato de cómo se desarrolló la experiencia, registro fotográfico y fílmico de la misma incluidos en el trabajo) y algunos capítulos de libros. Tres de los siete textos propuestos mencionan a la "Expresión Corporal" en sus títulos³⁶. De otros dos se consigna que el capítulo a leer tiene en su título la palabra "Expresión Corporal"³⁷...

Artículo 1989 y Penschansky, Mónica. "Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia". (2009) Cap. 10- Lugar Editorial

Dada la dificultad que existe en el campo de la Expresión Corporal para definirla (ver Barnes 2018:2), siguiendo a Traversa (1997:24), he fijado una restricción metodológica: la de sólo considerar dentro del campo de producción restringida de la Expresión Corporal aquellos textos que se autopronuncien dentro del mismo. Tomo como marca deíctica privilegiada que ésta aparezca en el título del texto. Esto facilita el orientar la investigación a aquellos aspectos que permitan identificar diferencias y mutaciones y que indiquen cambios y permanencias en lo referente a la figuración de las infancias en esos materiales, que es el nudo de mi indagación.

¿Puede considerarse a la Expresión Corporal un campo de producción restringido? ¿Se plasma esto en los programas de enseñanza de la formación docente de Educación Inicial?

Atendiendo a esto, puede observarse que, entre las tres cátedras, sobre 27 textos ofrecidos a la lectura, 18 están dentro del campo de producción restringida de la Expresión Corporal.

Otro dato interesante a considerar, retomando el trabajo de Barnes (2018:3) es el que, algunos especialistas recomiendan leer no sólo textos vinculados a Expresión Corporal y/o a infancias, sino que incluyen dentro de la bibliografía obligatoria, algunos que pertenecen a otros campos.

Ma. Elsa; HARF, Ruth; KALMAR, Débora, SPRAVKIN, Mariana; TERIGI, Flavia; WISKITSKY, Judith; (1998); Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Editorial Paidós, Bs. As., Argentina. Capítulo "La Expresión Corporal va a la escuela" y Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000). Dirección de Currícula. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tomo 4 y 5 años. Capítulo: Expresión Corporal.

³⁶ La bibliografía se cita tal cual figura en el programa, a saber: Barnes, María Fernanda (2013); Expresión Corporal Danza como praxis. Consideraciones para docentes noveles no especialistas. Buenos Aires: Casa de la Cultura de la Calle. Capítulos 1, 2 y 3; TCPD: CANULLO, Clara; FILI, Marcela; PÉREZ DE LA HOZ, Azul; RODRIGUEZ ARAOZ, Romina, SILVEYRA, Julieta; YVERN, Soledad (2009). "Los objetos auxiliares en las propuestas de Expresión Corporal a niños pequeños." Profesora: Turri. Asesora: Barnes y ACOSTA, Bárbara; DAMIANI, Bernardita; DE ANGELIS, Leonela; MANNARA, Agostina; MUÑOZ, Lourdes (2012); "La imagen visual que conmueve como camino hacia la Expresión Corporal Danza". Profesora: Paulic. Asesora: Barnes.

³⁷ La bibliografía se cita tal cual figura en el programa, a saber: AKOSCHKY, Judith, BRANDT, Ema, CALVO, Marta; CHAPATO,

En el caso de la Cátedra #, de 12 textos que se indican para la lectura, los 9 que no refieren a la Expresión Corporal involucran los siguientes campos: Literatura, Creatividad, Política Educativa, Psicología, Sociología y Psicomotricidad.

En relación a la Cátedra /, los 8 textos que se proponen para la lectura refieren al campo de la Expresión Corporal, aunque los tres que no tienen en su título la mención de la disciplina, involucran la Didáctica del nivel y están escritos por la misma autora del capítulo de Expresión Corporal del Diseño Curricular del Nivel Inicial de CABA del 2000.

La Cátedra & sugiere 7 textos para la lectura todos refieren a la Expresión Corporal.

En todos los casos también se aborda algún tramo del Diseño Curricular del Nivel Inicial.

En estas decisiones vinculadas a la selección de lecturas puede observarse posturas disimiles en lo referente a la construcción de cierta autonomía del campo restringido. El docente responsable de la Cátedra # realiza un tratamiento multidisciplinario en la elección de textos destinados a la enseñanza de la Expresión Corporal mientras que los docentes de las Cátedras / y & cierran el campo sobre sí mismo al volcarse exclusivamente por textos del campo. Esto último, favorece la constitución de éste y su creciente autonomía (Bourdieu; 1988:90) y abona lo que el mencionado autor denomina el "principio de diferenciación" que construye la

especificidad de la práctica. Por otro lado, hay que considerar que este proceso de aprehensión se coconstruye a partir de lo que el citado autor denomina "la manipulación erudita" (Bourdieu; 1988:99).

No basta la selección de ciertos textos para construir el campo, sino que esto es una instancia más en
el proceso de formación. Cómo opera con los textos que recomienda y cómo interviene en la práctica
el especialista, son otros elementos relevantes. Este conjunto de acciones colabora en dar forma a
cierta disposición estética. La cual es, en palabras de Bourdieu (1988:102) "una disposición cultivada
que implica esquemas de percepción y apreciación objetivamente disponibles en una formación social
determinada".

Terigi (1998:42) afirma que muchos de quienes se forman en los profesorados centrados en disciplinas artísticas lo hacen atraídos más por las posibilidades de desarrollo en la disciplina que por intereses vinculados a la tarea docente. De manera tal que queda en la responsabilidad del especialista el capacitarse para hallar formas de intervención que le permitan ampliar la experiencia estética de sus alumnos y transmitir formas para que estos realicen lo propio con los más pequeños, lo cual implica formarse y formar como promotores de cultura.

Conclusiones

Aunque la Expresión Corporal está presente en los documentos relacionados con la formación de docentes de Educación Inicial en CABA desde la década de 1970³⁸ no se han resuelto muchas de las restricciones formativas con que la mayoría de los aspirantes a la docencia acceden a su formación. Quienes se forman actualmente como futuros docentes de Educación Inicial no han tenido experiencia en el campo cuando cursaron el Jardín Maternal ni el Jardín de Infantes, vulnerándose sus derechos como niños/as/es. El sistema educativo, gracias a la construcción de una jerarquización de las áreas

³⁸ A este respecto ver Fernández Pais, M. (2018), Historia y pedagogía de la Educación Inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI. Buenos Aires: Homosapiens.

científicas sobre las artísticas como "sentido común", y de algunas áreas artísticas sobre otras, perpetúa la vulneración de derechos sobre los/as/es niños/as/es que actualmente cursan su Educación Inicial. Esto avalado por una política educativa que, enuncia en el ámbito de leyes nacionales, resoluciones y curriculums jurisdiccionales ciertos saberes necesarios para la formación de ciudadanos/as/es pero luego no vela porque estos sean impartidos a nivel institucional.

El horizonte de experiencias estéticas y de consumos culturales resulta determinado por dos condiciones:

- una política respecto del arte, determinada por los modos específicos en los que el Estado y otras agencias responsables dan vida a la experiencia artística, la difunden y nos habilitan a todos para entrar en contacto con el arte y sentirnos con derecho a producirlo;
- una educación artística, refiriéndonos por tal a los modos en que la educación sistemática y su curriculum intervienen en la generación de posibilidades que favorezcan la circulación, el consumo y la producción de arte en sus diversas expresiones y sobre todo en la creación de conciencia acerca del derecho todos con respecto a él. Esto implica pensar la educación y, la educación artística en particular, desde un proyecto político más amplio.

Desde los derechos de cada ciudadano/a/e en el que expandir el propio horizonte cultural sea uno más. Dice Spravkin (1996: 243).

al hacerlo a través de la escuela, la sociedad se garantiza a sí misma la apropiación de bienes por parte de un gran sector de los miembros que la componen; tanto de aquellos que podrían acceder a esta experiencia de forma espontánea a través del medio familiar como de aquellos otros cuya posibilidad de acceso estará dada por este único medio.

Es urgente crear conciencia a este respecto en los futuros docentes de Educación Inicial. En una Argentina cada vez con mayores problemas económicos³⁹, no resulta justo que quienes se forman en institutos docentes de gestión públicas no funcionen como garantes de derechos de niños/as/es en su acceso a todas las formas de la cultura; incluida la Expresión Corporal.

Bibliografía consultada:

Alonso, I. (1984): "Nuevos pasos en el desencantamiento: la sociología del currriculum", en Infancia y Aprendizaje, n°21.

Althusser, L. (1988) "Ideología y aparatos ideológicos del Estado." En Althusser, L. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires: Nueva Visión.

³⁹ Escribo esto mientras en el programa "Animales sueltos" Alejandro Katz enuncia que se espera que al final de la pandemia un 63% de los/as/es niños/as/es de la Argentina estén en la pobreza. Canal de TV América, 13/8/2020, 1:04:29 del citado programa.

Barnes, María Fernanda (2018), "Infancias y Expresión Corporal: una mamushka en construcción." Seminario de Problemáticas del arte contemporáneo 1, Doctorado en Artes, UNA.

Bourdieu, P. (1988); La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.

Calmels, Daniel (2009); Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Diseño curricular para la Educación Inicial. GCBA. Dirección de Currículum. Secretaría de Educación. 2000.

Diseño curricular para la formación docente de Nivel Inicial. GCBA. Dirección de Currículum. Secretaría de Educación. 2000.

Eggleston, J. (1980); Sociología del currículo escolar. Buenos Aires: Troquel.

Eisner, E. W (1995); Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.

Fernández Pais, M. (2018), Historia y pedagogía de la Educación Inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI. Buenos Aires: Homosapiens.

Forquin, J.-C. (1987): "La sociología del currículo en Gran Bretaña: un yo enfoque de los retos sociales de la escolarización", en Revista de Educación, nº 282.

Gardner, H. (1994); La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo debería enseñar las escuelas, Barcelona: Paidós.

Gimeno S. (1992): "El curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?", en Gimeno S. y Pérez Gómez, Á. (1992); Comprender y transformar la enseñanza, Madrid: Morata.

Green, M. (1994) "La pasión por la reflexión: artes, humanidades y la vida la mente." En Maciure, S. y Davies, P. (1994), Aprender a pensar, pensar en aprender. Barcelona: Gedisa.

Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente" (2012 – 2016. Res. CFE, Consejo Federal de Educación 188/12).

Penchansky, M. (2009); Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Traversa, O. (1997); Cuerpos de papel. Figuraciones del cuerpo en la prensa. Buenos Aires: Gedisa.

Terigi, F. (1996); "Notas para una genealogía del curriculum escolar", en Propuesta Educativa, año 7, nº 14, Buenos Aires, FLACSO/CIID/Novedades Educativas.

Terigi, F. (1998); "Reflexiones sobre el lugar de las Artes en el currículum escolar." En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M.; Chapato, Ma. E.; Harf, R.; Kalmar, D., Spravkin, M.; Terigi, F.; Wiskitsky, J.; (1998); Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Violante, R. (2012); "La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico expresivos en el Jardín Maternal: El caso del lenguaje musical y de la expresión corporal" INFORME FINAL. Disponible en https://ieseccleston-caba.infd.edu.ar/sitio/proyecto-de-investigacion-

infod/upload/INFORME FINAL - Proyecto 827 - IES Eccleston.pdf

Young, M. (1971); Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Education. Londres: Collier Macmillan.

Young, M. (1989); "Currículo e democracia: lições de urna crítica nova sociologia da educaço." En Educação e Realidade, vol. 14, n° 1, enero/junio de 1989.

María Fernanda Barnes es Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la UBA. Psicóloga Social. Profesora Nacional de Educación Física, Expresión Corporal y Educación Primaria. Especialista en Educación Maternal. Cursando el tramo final de mi Doctorado en Artes en la UNA.

Docente en formación de docentes y de técnicxs en Tiempo Libre y Recreación.

■LITERATURA INFANTIL | POESÍA | JARDÍN MATERNAL

Una palabra no dice nada y al mismo tiempo lo esconde todo Carlos Varela

LA POESÍA MOJADA EN EL JARDÍN MATERNAL

••• POR: RODRIGO CARLOS HERMIDA LIUZZI

La poesía mojada es una dinámica de trabajo para las salas de jardín maternal donde la palabra construye envoltura sonora por medio de la cadencia y la repetición acompasada de los versos poéticos y la imagen permiten anclar un referente formando una relación oceánica como un "pan de amor" entregado a la infancia.

No puedo empezar estas líneas sin hacer mención a una figura emblemática del jardín maternal, autora de un libro⁴⁰ que refleja sus excelsas competencias como docente y formadora y que es un recurso fundamental para la biblioteca de toda persona que decida ingresar hacia las maravillosas y apasionantes puertas de la infancia en el jardín maternal.

Un nombre solo no dice nada, pero al mismo tiempo lo dice todo: Graciela Pellizzari. Muy pocos saben que es la creadora de la poesía mojada porque este sistema, este recurso, para mí todo un género, trasciende a la autora. Todxs lxs docentes de Nivel Inicial han usado poesía mojada en sus salas, pero si les preguntamos por el origen de ese recurso, la respuesta será unánime, lo desconocen. Ennoblece a la autora que su trabajo la haya excedido y que la poesía mojada tenga tanta vigencia y fuerza en el jardín maternal como un recurso que llegó para quedarse.

Ahora bien... ¿Cómo surgió? Nos remontamos a una calurosa tarde de verano donde las palanganas y los tarros con agua no alcanzan para saciar la sed de juego y diversión de lxs pequeñxs niñxs que habitan una sala de un jardín de una húmeda Capital Federal, como solía llamarse en esa época, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En esos escenarios, se recortan siluetas de objetos y animales en goma EVA y son entregadas a lxs niñxs con el fin de enriquecer los escenarios lúdicos. Es el contexto de creación el que potencia esta práctica poética donde la autora mira a lxs pequeñxs apropiándose de ese material y pegándolos en la pared jugando al "como si" de selvas, castillos, bosques y lugares

⁴⁰ Primeras palabras. El proceso de adquisición de la lengua materna y la literatura infantil. Buenos Aires: Nazhira.

39

imaginarios. Así la docente acompaña esos juegos poniendo palabras donde aún no las hay, sosteniendo desde el repertorio de canciones y juegos poéticos en donde las nanas, las coplas y las retahílas siempre acompañan. Así ese juego, se vuelve envoltura sonora y material, se torna práctica para luego devenir recurso obtenido de lxs propixs niñxs, de la acertada observación participante de la creadora.

"ASÍ LA DOCENTE ACOMPAÑA ESOS JUEGOS PONIENDO PALABRAS DONDE AÚN NO LAS HAY, SOSTENIENDO DESDE EL REPERTORIO DE CANCIONES Y JUEGOS POÉTICOS EN DONDE LAS NANAS, LAS COPLAS Y LAS RETAHÍLAS SIEMPRE ACOMPAÑAN."

La poesía mojada es, en palabras de Pellizari (2008:81) "una sencilla manera de decir una poesía (...) que suma el lenguaje poético (con su ritmo, rima y juego de palabras) más lo estético-visual". Ese vaivén entre lo visual y lo oral, constituye la potencia del género y su vigencia dado que la palabra se esparce en el espacio mediante el juego rítmico basado en la repetición de los versos y la imagen intenta captar ese todo poético plasmando una indeleble huella visual. No es necesario el uso de pomposos, complejos o extensos poemas, sino que con una o dos estrofas podemos construir un clima de disfrute

teniendo en cuenta la cadencia dada por la repetición de los versos y su potencial modificación porque dentro del concepto de variación debemos no olvidar el de apropiación. Es sumamente necesario apropiarse de los versos que se usarán porque, primero, entregamos "panes amorosos" como enuncia Evelyn Torres, en donde lo vincular, el cariño y la empatía son primordiales y, segundo, si observamos que otra/s palabra/s u otra melodía o una diferente agrupación de los versos optimiza el desempeño podemos suplantarlas o si no recordamos alguna palabra alterarla en el devenir poético. ¿Cómo es que nos apropiamos de la poesía para luego modificarla? Entonces... ¿De qué sirve el esfuerzo de apropiación? Es un doble proceso en el que la apropiación permite la creación y viceversa dado que la libertad de variación de esos componentes nos da la posibilidad de memorizar pocas estructuras y "jugar" con el armado poético y, a su vez, modificar esa poesía propia del folklore nos permite actualizarla a nuestro contexto socio-histórico-vincular fusionándose lo tradicional y lo actual en un todo potente, sonoro, envolvente y movilizante. En estos momentos poéticos, la repetición es una herramienta indispensable, repetir para construir envoltura como dice Yolanda Reyes (2007: 41): "Como si se tratara de mantras o lejanías, la poesía crea una atmósfera sonora, prosódica y melódica para envolver a esos recién llegados, a quienes poco importa el significado literal de las palabras".

La palabra poética es acompañada por imágenes sugerentes del poema que potencian el referente poético y que permiten jugar con los significantes. La imagen suma un elemento más a la connotación poética y, a su vez, ancla el significado de la palabra a algún referente preciso, familiar para lxs niñxs. Un doble juego de la imagen que se suma a la casa imaginaria del lenguaje en palabras de Yolanda Reyes. Es decir que imagen y palabra se unen y conforman un todo en donde la palabra poética y su recitación son la base. Para tal fin, la imagen acompaña la cadencia sonora tornándose una metáfora de lo dicho; así, se dice por medio de la imagen lo que se esconde en la palabra y se dice por medio de la palabra lo que la imagen no llega a mostrar.

"LA PALABRA POÉTICA ES ACOMPAÑADA POR IMÁGENES SUGERENTES DEL POEMA QUE POTENCIAN EL REFERENTE POÉTICO Y QUE PERMITEN JUGAR CON LOS SIGNIFICANTES."

Sin lugar a dudas la presencia del trabajo de Graciela Pellizzari en el Diseño Curricular 2016 de la Ciudad de Buenos Aires es un aliento, un soplo de energía para seguir pensando en los modos de acompañamiento a las infancias desde la poesía, el juego y la ternura en el jardín maternal. Realmente, es el lugar que la autora se ha ganado y se merece porque la poesía mojada es una dinámica que se alimenta de las novedades, permite trabajar con diferentes texturas, incorpora variantes y, en eso estriba, su riqueza: se transforma y resignifica en cada situación y esos aportes la enriquecen y la actualizan constantemente.

Para tener en cuenta

 La selección de poesías es la clave y su apropiación permite la posibilidad de modificarla. Buscar poesías y canciones que se recuerden de la propia infancia es una posibilidad que permite anclar lo vincular con lo poético. También se pueden hacer versiones personalizadas de esas mismas poesías o tomar canciones y "adaptarlas" hacia las nanas.

- Es interesante elegir un poema narrativo en donde se pueda contar una pequeña historia y en la que la imagen sea el soporte.
- La superficie de trabajo donde se colocarán las imágenes realizadas debe permitir el pegado por medio de agua. Se puede rociar previamente la superficie o tener remojadas las imágenes en un recipiente con agua.
- A la hora del recitado poético, no olvidar la fuerza de la repetición entendida como una cadencia que construye envoltura sonora y un despliegue lúdico inconmensurable.

Bibliografía

Bornemann, E. (1976) Poesía Infantil. Estudio y Antología. Buenos Aires: Latina.

Burba, E. (2001) "A la nanita nana. Canciones de cuna" En Aprender a cantar y a escuchar: canciones, juegos, sonidos y melodías. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Calmels, D. (2014) El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza. Rosario: Novedades Educativas.

Ong, W. (1993) "Algunas psicodinámicas de la oralidad" en Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Pellizzari, G. (2008) Primeras palabras. El proceso de adquisición de la lengua materna y la literatura infantil. Buenos Aires: Nazhira.

Reyes, Y. (2007) La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia. Bogotá: Norma.

Reyes, Y. "Los cimientos de la casa imaginaria: poética y política en la primera infancia" http://espantapajaros.com/2010/04/los-cimientos-de-la-casa-imaginaria-potica-y-politica-en-la-primera-infancia/. (2010)

Torres, E. "La palabra amorosa al inicio de la vida" en https://www.inspirulina.com/la-palabra-amorosa-al-inicio-de-la-vida.html. (2013)

Rodrigo Carlos Hermida Liuzzi es profesor de Nivel Inicial, egresado de la Carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires, Especialista Superior en Lenguajes Artísticos Expresivos, Especialista en Educación Sexual Integral y docente en institutos terciarios de formación docente.

Su e-mail: rodrigo.hermida@bue.edu.ar

LITERATURA INFANTIL | ROSARIO VERA PEÑALOSA | PRECURSORES

LA MAESTRA ROSARIO VERA
PEÑALOZA Y LA LITERATURA
INFANTIL. IDEAS DE UNA
PRECURSORA⁴¹

••• POR: MARCELO BIANCHI BUSTOS

Continuando con el trabajo emprendido que consiste en sacar a la luz parte del material del valioso archivo histórico de la Biblioteca Margarita Ravioli del ISPEI "Sara C. de Eccleston", hoy es el turno de Rosario Vera Peñaloza y sus reflexiones acerca de la literatura infantil en las salas del nivel inicial.

¡La Maestra de la Patria! De esta forma fue reconocida Rosario Vera Peñaloza, una gran impulsora del nivel inicial de la Argentina. Sus aportes forman parte de los contenidos de distintas materias del profesorado y sus libros hoy son considerados clásicos. Al haber sido una mujer y una pionera, las perspectivas de análisis y de estudios en torno a su figura son muchas. Su obra se encuentra bastante diseminada en distintas publicaciones, algo publicó en vida y muchas de sus obras fueron recién conocidas luego de su muerte. En su testamento la pedagoga estableció que le dejaba toda su obra filosófica, docente y literaria a Marta Alcira Salotti para que la revisara y ordenara.

Se trata de una figura sumamente atractiva por su vida, por los distintos momentos históricos que atravesó, por haber cursado el Profesorado en Kindergarten dirigido por Sara Chamberlain de Eccleston a pesar de que no hay pruebas de que se haya recibido y por haber sido una maestra que amó profundamente a la Patria. En ella se conjugan una serie de valores que se evidencian en uno de sus escritos, Mi credo patriótico, que mereció el primer premio post-mortem por el Instituto Nacional Sanmartiniano. Más allá de su extensión es muy interesante leerlo y pensar en el sentido que adquieren estas palabras que fueron llevadas a la acción en la vida de la pedagoga Rosario Vera Peñaloza⁴²:

"- Creo en el amor a la Patria que inspiró a nuestros próceres para darnos independencia y libertad y en la bandera celeste y blanca, símbolo sagrado cuyo advenimiento se anunció en la Revolución de Mayo; que nació por santa inspiración de Belgrano y fue enarbolada en una isla del Paraná, frente a las barrancas del Rosario, en cuyas aguas reflejó sus colores.

⁴² Tanto en este escrito como en otros que se han copiado textualmente se ha tomado la decisión de mantener la ortografía y la puntuación del original como una forma de acercarse al pasado.

⁴¹ Se agradece a la Prof. Graciela Pellizzari por haber cedido algunos artículos para la elaboración de este trabajo y a la Prof. Adriana Hernández de la Ludoteca del Instituto por la fotografía de los dones de Froebel.

- Que fue bautizada con la sangre de sus hijos en los campos de batalla; que paseó triunfante por las más altas cumbres de los Andes para llevar la libertad a las naciones hermanas; que fraternizó en este propósito can todas sus hermanas de América; que desde entonces cobija bajo sus pliegues a todos los hombres de buena voluntad que quisieran habitar nuestro suelo y que no será abatida mientras palpite un corazón argentino.
- Creo que desde la cima excelsa de la gloria donde ascendió por el patriotismo de sus hijos que prefirieron morir por ella antes de verla humillada, inspirará nuestros actos para que sepamos vencer toda debilidad, olvidar intereses personales y llenar nuestras almas de la santa unción patriótica que nos haga fuertes para defenderla y dignos para honrarla.
- Creo en el resurgimiento de los Padres de la Patria en el alma de las generaciones argentinas; y que su espíritu, encarnado en los hijos de sus hijos, vivirá siempre en nuestra Patria, porque sabremos conservar

inmaculada la enseña sacrosanta que Belgrano nos legó.

- Creo en la grandeza pasada, presente y futura de la Nación Argentina; por la riqueza de su suelo, por la libertad de sus leyes, por sus sentimientos de confraternidad universal que aseguran la paz, por la cultura y educación de sus hijos, por sus anhelos de progreso y por sus glorias inmarcesibles que perdurarán bajo la bandera celeste y blanca, por los siglos de los siglos.
- Creo en el Magisterio Argentino y en su obra; y con esta fe pongo en sus manos este trabajo; a ellos toca formar las generaciones capaces de mantener encendida, siempre, la lámpara votiva que dejaron a nuestro cuidado los que nos dieron patria, para que jamás se apague en el alma argentina y para que sea el faro que nos guíe en todos los momentos dentro de nuestra vida nacional" (Peñaloza, 1990: 41 42).



En este artículo, como una continuidad a lo que vengo trabajando hace años en torno a la Literatura Infantil y la Biblioteca "Margarita Ravioli", me propongo analizar la relación existente entre Rosario y la literatura infantil, a pesar de que ella no era escritora, pero sin embargo ha dejado una huella en el

nivel inicial tan grande que de alguna manera impactó sobre la Didáctica (una de sus grandes preocupaciones) de la Literatura en el Nivel Inicial. También es importante rescatar su legado pues su pensamiento y su producción se desarrollaron en la primera mitad del siglo XX, momento histórico en el que nace la Literatura Infantil de la Argentina⁴³.

Desde la perspectiva de la pedagoga, una de las finalidades del Jardín de Infantes es el cuidado de las primeras manifestaciones, tanto físicas como espirituales. Lo concibe como una escuela de libertad y señala que en él debe estar presente siempre un ambiente de juego.

Para el nivel inicial ella realiza una propuesta didáctica y establece que dentro de las tres horas de clase deben desarrollarse conversaciones amenas y los cuentos favoritos de los niños, además de canciones y poemas. Para el cuento propone como actividad central que la maestra lo narre "patéticamente", esto significa, desde lo etimológico, que lo haga con emoción y sentimiento. Aquí solo menciona lo que más tarde van a desarrollar en sus escritos Martha Sallotti y Dora Pastoriza de Etchebarne en torno a la narración. Hoy existe una situación didáctica muy común que se denomina "el

docente abre un espacio de intercambio" y ella la propone en sus escritos al mencionar que en los días posteriores a la lectura de un cuento es importante permitirles a los niños preguntar u opinar. Lo que para hoy es una actividad común, no lo era en la época de Peñaloza en la que no se le daba importancia a la recepción de un texto literario ni a las ideas personales en torno a él.

Vera Peñaloza propone, siguiendo a Froebel, que la literatura se haga presente cuando se trabaje con los distintos dones o juguetes, en especial los 1 y 2. Gracias a éstos, los niños se irán familiarizando con formas, colores y sustancias y propone que, siempre que sea posible, el trabajo se acompañe con cantos. Con una propuesta tan sencilla se pone en evidencia que la literatura infantil conquistó posiciones ya desde el siglo XIX (Pardo Belgrano, 1987) y que una serie de pedagogos como Pestalozzi, Herbart y Froebel – del cual Vera Peñaloza era seguidora de sus ideas y máximo exponente en nuestro país – reconocen la necesidad de profundizar los conocimientos acerca de la psicología del niño.





Fotografía de los dones 1 y 2 de la Ludoteca del ISPEI "Sara. C. de Eccleston"

⁴³ Al respecto puede leerse: Bianchi Bustos Marcelo, Pizarro, Cristina y Prina, Zulma (2020) Apuntes para una historia de la Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina, Buenos Aires: ILCH – Ediciones El escriba.

Pero ¿qué literatura proponía trabajar en el Jardín de Infantes? Dentro de sus publicaciones hay una que se llama "Cuentos y poemas", que contiene piezas literarias traducidas del holandés, inglés y alemán por E.S. de Kiehl⁴⁴ y adaptadas por Rosario Vera Peñaloza.

Los tres primeros textos se refieren a temas vinculados con el mundo de la naturaleza y debajo de los títulos figura el propósito de su inclusión, es decir que hay una clara intencionalidad didáctica por la que se debe trabajar que está vinculada con algún contenido del mundo natural y/o con algún valor. Estos son:

¿Cómo juegan los chiquitos de las estrellas?

(Para observar el cielo, ejercicios del lenguaje a la vez que para despertar hábitos de cortesía, bondad y orden).

Se ha perdido una estrella

(Naturaleza: invierno – Recompensa a la bondad).

Los hijitos de la tierra

(Naturaleza: la primavera)

Es importante comprender que la idea no es efectuar una crítica – pues la concepción de niño cambió desde la época en la que se realizó esta propuesta hasta el presente y por lo tanto también cambió la idea acerca cómo debe ser la literatura para los niños del nivel inicial - pero sí de describir una literatura que para muchos es ignorada pero que constituye un baluarte muy rico para estudiar las continuidades y rupturas en la enseñanza de la Literatura en el Nivel Inicial. Como se dijo anteriormente, lo primero que llama la atención es que debajo del título de cada uno de los tres cuentos aparece entre paréntesis una enumeración de los temas y/o hábitos con los que se vincula esa lectura. Hoy se busca en los textos literarios el disfrute por lo estético y la belleza de las palabras; en aquellos tiempos la preocupación es que se vinculara con algún tema pues no se concebía que un texto literario apareciera separado de algún contenido de enseñanza o de alguna cuestión actitudinal. Además, en coherencia con las costumbres de la época, en los textos abundan los diminutivos:

"Las estrellitas comienzan sus juegos, cuando la tierra empieza a dormirse y la luna aparece en el cielo.

El céfiro silba y desde sus camitas de nieve, las estrellitas salten, saltan, saltan; son tantas, que no se las puede contar.

Prenden su linternita de oro que cuelga de una cintita de plata y cada una con su lucesita, camina toda la noche deslizándose, suavemente, con sus zapatitos blancos" (s/p).

El uso en exceso de los diminutivos era tan común en muchos de los textos literarios que fue uno de los puntos que criticó en su tesis doctoral sobre el cuento Dora Pastoriza de Etchebarne.

También se puede destacar que, aunque sencillos en su estructura y en sus temáticas, algunos de ellos, como por ejemplo "Los hijitos de la tierra" presentan relaciones intertextuales con la mitología, en este caso con el mito de Perséfone y Deméter. Retomando el mito, pero sin decirlo en la historia se puede leer: "Cuando la primavera se acerca, la madrecita acude a despertarlos"

⁴⁴ A la fecha no he encontrado datos del traductor.

Además, aparecen otros dos cuentos muy interesantes. En el primero de ellos, no se menciona el autor y el nombre del cuento es "El conejito Pedrín". En realidad se trata del cuento Peter Rabit de Beatrix Potter⁴⁵. Las causas por las que no aparecen los datos autorales pueden ser muchas, entre ellas que se trata de una escritora mujer y en el momento de publicación de su obra, 1903, fue una pionera al firmarla con su nombre verdadero pues muchas escritoras aun recurrían a seudónimos masculinos en muchos países; otra posibilidad es que en esos momentos, excepto que se tratase de obra sumamente conocidas, no se mencionaban los autores pues la concepción sobre la propiedad intelectual y las citas de autoridad era totalmente distinta a la actual. También llama la atención un cambio que decidió hacer Peñaloza en varias partes de su argumento. Si se lee el cuento original, la mamá coneja tiene que salir a hacer unas compras y les dice a sus hijos que tengan cuidado:

"- Hijitos, podéis ir a jugar al campo o a corretear por la vereda..., pero no vayáis al huerto del tío Gregorio.

⁴⁵ Puede leerse el artículo de Bianchi Bustos, Marcelo (2017) "Palabra, texto e imagen a través de la obra de Beatrix Potter. Una autora posible para la sala" en: e-Eccleston. Temas de Educación Infantil. Año 13. Número 23. 1º Cuatrimestre de 2017. Ya sabéis la desgracia que le ocurrió allí a vuestro padre. ¡La tía Gregoria lo hizo picadillo!" (Potter, 2013: 9)

En la adaptación de la pedagoga dice:

"-Hijos míos, les dijo la Señora Coneja -mientras haga mis compras, vosotros podéis ir al bosque a buscar frutillas; pero tened cuidado de no acercaros a la chacra de Don Gregorio; ¡él fué quien tomó a vuestro padre cuando se proponía comer una Zanahoria y no lo hemos visto más!" (Vera Peñaloza, s/p).

Sin lugar a dudas estos cambios decididos por Rosario Vera Peñaloza no son carentes de sentido, sino que son materia significante para pensar en ellos y ver que se trata de verdaderas restricciones. Zohar Shavit hace referencia a este término, y señala que las mismas están condicionadas por distintos aspectos históricos. Tanto lo que es literario, como el modo en que se escribe o se lee la literatura para niños está condicionado, desde la perspectiva de la investigadora por dos grandes principios: "un ajuste del texto para hacerlo apropiado para los chicos, teniendo en cuenta lo que la sociedad considera (en cierto punto de la historia) como educativamente bueno para los mismos (es decir cuestiones de contenido: qué debe o no debe transmitirse a los niños); y un ajuste en la trama, caracterización y lenguaje a la percepción social predominante de las habilidades de los niños para leer y comprender (cuestiones de claridad, simplicidad, comprensibilidad del texto)" (Shavit, 1986: 113). Aquí, en el ejemplo presentado se cumplen ambas restricciones pues se dan ajustes tanto en el texto como en la trama, con el propósito de "proteger" a los niños dentro de un corral, usando la terminología de Graciela Montes (1990).

Este es un cuento muy interesante pues Potter presenta un personaje políticamente incorrecto que desobedece a su madre y que ama jugar y estar en contacto con el mundo natural. Si se piensa en esto

y al mismo tiempo en el pensamiento de Froebel para quien el niño es un ser que juega, se divierte y ama la naturaleza, la inclusión es totalmente lógica dentro de su propuesta didáctica.

El último de los cuentos es "El patito feo" de Hans C. Andersen. También por una decisión aparece traducido el nombre y apellido del autor y figura Juan C. Andersen. Aquí si se menciona al autor a diferencia del cuento anterior, tal vez porque el cuento ya tenía muchos más años de antigüedad pues fue publicado en 1843. Aquí en el cuento lo que aplica Rosario es el procedimiento de la supresión de algunas aventuras del patito y realiza un cambio en el final del cuento. El cierre que propone a la historia es:

"Los patitos siguieron creciendo al borde de su lagunita.

Pero el agua empezó a disminuir en ésta y llegó un momento en el cual no quedaba más que barro.

La pata dijo a sus hijitos -ya no tenemos agua, hay que buscarla. Y marcho con ellos en su búsqueda. Después de mucho andar, llegaron, casualmente, a la misma laguna donde vivía el que fue patito feo, quien había llegado a ser el más hermoso de los cisnes.

Bien venidos sean, -dijo bondadosamente este.

¿¡Se acuerdan de m!? -Yo soy el patito feo.

¿Tú? -Pero si eres un hermosísimo cisne.

Efectivamente, había sido cisne. Con razón Uds. me desconocieron.

-Pero pasen, pasen adelante, la laguna es grande y cabemos todos.

Los patitos no salían de su asombro.

-Perdonadnos, ¡dijeron al fin! de todos modos, debíamos haber sido más buenos como lo eres tú.

Y uno a uno fueron echándose a la laguna donde eran tan bien recibidos" (Vera Peñaloza, 1960: s/p).

Este final es muy distinto del original de Andersen. Aquí aparece Vera Peñaloza como adaptadora del original y desde la perspectiva de Toury (1995) se podría decir que realizó una serie de operaciones básicas como la simplificación y reducción de la extensión del cuento y con el cambio del final buscó son lugar a dudas una filiación a modelos existentes y la transmisión de valores educativos e ideológicos. Por momentos al leer el final de esta versión se observan algunas relaciones intertextuales con pasajes del Antiguo Testamento y el encuentro entre el patriarca Jacob y sus otros hijos con José en Egipto a donde acuden en busca de alimentos. Aquí en esta versión del cuento acuden a un lugar distinto en busca de agua y finalmente obtienen el perdón del patito feo ya transformado en cisne.

En este recorrido por una faceta poco explorada de la pedagoga, hay más testimonios que dan cuenta de su pensamiento en torno a la Literatura Infantil – y también la enseñanza de la Lengua. Como se ha

mencionado anteriormente, guardaba una relación de amistad con Martha Salotti y esto la llevó a prologar algunas de sus obras. En el prólogo al libro La lengua viva⁴⁶ inicia su escrito con un texto literario que tal vez sea de su autoría y que demuestra su inventiva y el conocimiento del mundo de los niños:

```
¡Albricias! ¡Albricias!
¡Tan, tan, tan!...
¡Toquen, toquen clarines y cajas,
que una reina, con su corte baja!
```

- ¡Una reina, una reina! exclaman los niños, alborozados.
- ¡Sí, es la Bella Durmiente del Bosque!
- ¡Ha despertado!
- Esta no tiene la frialdad del mármol, como aquélla.
- ¿No véis? Sonríe y se mueve como si ensayara una danza.
- ¡Escuchad! Su voz parece una música... o un juego...

- ¡Corramos, corramos hacia ella!
¡Tan, tan, tan!...
¡Toquen, toquen clarines y cajas
que una reina, con su corte baja" (Vera Peñaloza, 1959: XI).

Vera Peñaloza caracteriza a la poesía y a la palabra como un dulce néctar. Hace suyas palabras que hacen referencia a la fantasía del niño sobre la que dice que es la forma en la que se expresa todo su sentir. Se remarca la importancia de hacerle escuchar poesía, pues la palabra debe ser oída, al igual que ocurre con los cuentos. En el trabajo del niño la poesía y la música deben hacerse presentes, acompañándolo.

"FUE, SIN LUGAR A DUDAS, UNA VERDADERA PIONERA Y COMO TAL DEJÓ UN LEGADO QUE HAY QUE CONOCER Y RETOMAR. EL DE ELLA FUE SU CREDO PATRIÓTICO, EL AMOR POR LOS NIÑOS Y LA FUNDACIÓN DE LOS JARDINES DE INFANTES."

A lo largo de este artículo se intentó ingresar a una temática por los bordes, por los intersticios pues si bien la Literatura Infantil no fue el eje de los aportes de Rosario Vera Peñaloza quedó demostrado que indirectamente se dedicó a ella. Fue, sin lugar a dudas, una verdadera pionera y como tal dejó un legado que hay que conocer y retomar. El de ella fue su credo patriótico, el amor por los niños y la fundación de los jardines de infantes. De este trabajo de análisis e interpretación se desprende otro legado que consiste en establecer que la literatura debe estar presente en la sala, acompañando otras actividades y en íntima relación con el juego.

⁴⁶ Esta obra que se encuentra en la biblioteca del Instituto también posee un prólogo de Gabriela Mistral.

"DE ESTE TRABAJO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN SE DESPRENDE OTRO LEGADO QUE CONSISTE EN ESTABLECER QUE LA LITERATURA DEBE ESTAR PRESENTE EN LA SALA, ACOMPAÑANDO OTRAS ACTIVIDADES Y EN ÍNTIMA RELACIÓN CON EL JUEGO."

Marcelo Bianchi Bustos es Ph.D en Literatura Comparada, especialista en Literatura Infantil. Profesor del ISPEI "Sara C. de Eccleston" y de la Especialización en Literatura Infantil de la Sociedad Argentina de Escritores. Vicepresidente de la Academia de Literatura Infantil y Juvenil y Director del Departamento de Literatura Infantil y Juvenil del Instituto Literario y Cultural Hispánico, con sede en California.

Referencias bibliográficas

Montes, G. (1990) El corral de la infancia, México: FCE.

Pardo Belgrano, R. y Galelli, G. (1987) *Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil*, Buenos Aires: Plus Ultra.

Potter, B. (2013) Cuentos completos, China: Beascoa.

Shavit, Z. (1986) *Poetics of Children's Literature*, Londres: The University of Georgia Press.

Toury, G. (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Vera Peñaloza, R. (1959) "Prólogo" en: Salotti, Martha (1959) La lengua viva, Buenos Aires: Kapelusz.

Vera Peñaloza, R. (1990) "Mi credo patriótico" en: *Homenaje* a Rosario Vera Peñaloza. La maestra de la Patria, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.



ARTE, MEMORIA E IDENTIDAD. POSIBLES ABORDAJES⁴⁷.

••• POR PAULA MORENO, MÓNICA PAULINO Y NATALIA VÁZQUEZ

ESTUDIANTES: CAMILA MORALES, FLORENCIA RADULOVICH, FLORENCIA TREGUER, GRACIANA SASSATELLI.

El presente artículo se construye a partir de la escritura colaborativa entre docentes y estudiantes con la intención de promover una modalidad de producción conjunta. Las propuestas que se relatan tienen su origen en la Investigación "Construyendo Memoria en el ISPEI Sara Chamberlain Eccleston" 48.

Compartiremos dos experiencias vinculadas con Arte, Memoria e Identidad. En el primer caso se trata de una acción performática realizada en la presentación del Informe de dicha Investigación. En un segundo momento abordaremos una propuesta implementada en un Jardín de CABA realizada por estudiantes en sus prácticas pedagógicas.

"Habrá que preguntarse entonces de qué modos es necesario transmitir la memoria, qué condiciones es imprescindible generar para que este pasaje permita a las nuevas generaciones pensarse conociendo los orígenes y a la vez trascendiéndolos, en un acto creativo y transformador. En este sentido, la práctica educativa es siempre un acto político, que desafía a reflexionar acerca de qué futuros habilita la transmisión de la memoria, o por el contrario cuáles clausura." ⁴⁹

Construyendo Memoria

La investigación antes mencionada se llevó a cabo desde el año 2017 hasta el 2019 y partió de preguntarnos sobre lo ocurrido en la Institución durante el período de la última Dictadura Cívico Militar.

Creemos importante compartir algunos de los propósitos de la Investigación que guardan relación con las experiencias que vamos a relatar:

 Contribuir a la producción de conocimiento en relación a la situación de docentes y alumnos en el Instituto Superior de Educación Inicial Sara C. de Eccleston durante la dictadura cívico militar (1976/1983).

A su vez enmarcamos la decisión de utilizar lenguaje inclusivo con las leyes de identidad de género y de Educación Sexual Integral que promueven la no clasificación binaria de las personas.

"Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo" Ley 26.743, Artículo 2.

⁴⁷ Aclaración: Se redactará este artículo utilizando lenguaje inclusivo. Se entiende por lenguaje inclusivo entonces, o por lenguaje no sexista, aquel que ni oculte, ni subordine, ni excluya a ninguno de los géneros y sea responsable al considerar, respetar y hacer visible a todas las personas, reconociendo la diversidad sexual y de género.

 $^{^{48}}$ El informe completo se encuentra disponible en https://iesecclestoncaba.infd.edu.ar/sitio/construyendo-memoria-en-el-ispei/

⁴⁹ Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (2015). *Memoria, Identidad y Democracia en el Nivel Inicial*. Nuestra Escuela.

 Indagar posibles causalidades al problema que se investiga e identificar el alcance y los sentidos que la construcción de memoria tiene en un Instituto de Formación Docente.

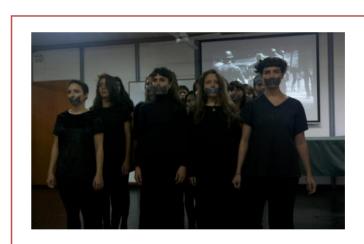
Estos propósitos se fueron materializando a lo largo de los dos años con la incorporación de estudiantes al Equipo de trabajo que lo impulsaron y lo hicieron propio. El compromiso que se generó con la investigación hizo que, en su gran mayoría, continuaran colaborando en momentos libres o de una forma más informal, según las necesidades. Además, se produjo un interés con nuestra historia reciente que se extendió a otras instancias, una vez finalizado el Proyecto.

Consideramos que, en la formación inicial, es fundamental promover la formación de sujetos ético-políticos comprometides con las problemáticas actuales y con los derechos humanos. Las actividades desarrolladas en el marco de la investigación y las que se realizaron a partir de ella fueron promotoras en este sentido.

Sin embargo, reconocemos la dificultad de abordar temáticas como Memoria, Derechos Humanos e Identidad, especialmente cuando nuestro ámbito de desempeño es la Educación Inicial. A partir de la experiencia recorrida, podemos afirmar que uno de los abordajes posibles es a través de los lenguajes artísticos expresivos, que nos abren espacios de sensibilización y nos permiten expresarnos con libertad, sin recurrir a la literalidad de

estas complejas temáticas. La oportunidad que nos brindan estos lenguajes de crear escenarios poéticos, metafóricos, sensibles y cargados de sentido nos ayudan a tomar contacto con algunos aspectos de nuestra historia reciente. Además, al pensar esos abordajes en forma colectiva, se van construyendo instancias donde todes nos comprometemos con el hacer y con el sentir más allá de las complejidades que encierran estas temáticas. Las experiencias artísticas generan y pueden producir más espacios de reflexión, sensibilización y debate.

Performance para la presentación del Informe Final de la Investigación "Construyendo Memoria en el ISPEI Sara Chamberlain Eccleston"



El silencio dentro de las instituciones fue uno de los ejes de la Investigación representadas en la Performance

Cuando concluyó la investigación y debíamos presentar el Informe Final ante la comunidad del Eccleston, pensamos que una presentación formal o con las características de una presentación

académica no iba a poder reflejar la profunda dimensión que había tomado la investigación. A lo largo de los dos años de trabajo fuimos compartiendo los avances con nuestres colegas y estudiantes y cada paso iba provocando nuevas miradas, ciertos asombros ante los primeros descubrimientos y, fundamentalmente, la convicción de que éste era un trabajo necesario para lograr un acercamiento a la verdad y que era imperiosa la revisión de nuestra historia reciente para reafirmar nuestra propia identidad.



En los pañuelos se puede observar la imagen de Susana Beatriz Libedinsky, estudiante detenida desaparecida el 18 de Mayo de 1976 de su casa en San Fernando.

El punto de inflexión más importante fue encontrar la existencia de una estudiante detenida desaparecida, Susana Beatriz Libedinsky, información que se desconocía hasta ese momento. Esta noticia y el encuentro con su familia formó parte de un cambio profundo en la identidad institucional. Una historia trágica y dolorosa, que estuvo oculta y salía a la luz con la potencia de la verdad fue construyendo esa memoria colectiva que nos unió sensiblemente y fue parte de una transformación que enriqueció a toda la comunidad.

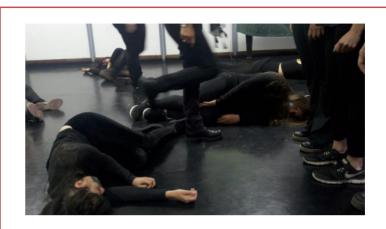
Es por eso que pensamos en la creación y realización de una performance para la presentación del Informe ya que creímos que debíamos incluir estos aspectos sensibles y transformadores. Para ello convocamos a la Profesora de Expresión Corporal Carola Yulita y a las estudiantes y comenzamos a diseñar la estructura general de la presentación tomando los ejes del Informe. Así hubo distintos momentos que se fueron marcando: el periodo de la Dictadura Militar, en forma general y también centrado en el ámbito educativo, el silencio y el miedo que atravesaron las instituciones, el caso de Susana Beatriz Libedinsky y el proceso de reconstrucción de la Memoria como acto de reparación.

Estas etapas fueron representadas a través de un video con fotografías y música que fue proyectado durante la realización de la Performance.



Presencia de la Banda Militar en un acto dentro de la institución en el período de la Dictadura.

Para armar la performance de forma colectiva, buscamos diferentes acciones que íbamos a realizar en los distintos momentos, acompañando las imágenes proyectadas en el video. El armado colectivo nos dio la posibilidad de sentirnos gestores de esa acción artística, donde cada une fue tomando el lugar deseado con la clara conciencia del valor que tenía para la producción en conjunto. Cada fragmento proyectado en el video fue encontrando las posturas y los movimientos que los representaban y para ello fue necesario también el compromiso desde nuestro propio cuerpo, desde nuestra propia mirada. Así fue tomando forma la performance, describiendo desde el lenguaje corporal la represión, la desaparición, la búsqueda de información y el ejercicio de la memoria que nos reconstruye. Este modo de creación, sensible, respetuoso y conjunto es lo que se transmitió cuando llevamos a cabo la performance el 24 de Marzo del 2019, ante todos los presentes, con la certeza de haber encontrado la forma más genuina para transmitir cómo nos había atravesado ese trabajo, a nosotras investigadoras y a la comunidad en su conjunto.



La violencia ejercida por el Terrorismo de Estado como una forma de disciplinamiento y control social.

Proyecto de Taller 5⁵⁰: Arte, Identidad y Memoria. Lenguajes en diálogo

En el marco del Taller 5 realizamos una propuesta de Artes Visuales partiendo de los conceptos Identidad y Memoria, en una sala de 4 y 5 años integrada en un jardín público de CABA.

La propuesta de la cátedra era abordar el Arte Contemporáneo, su historia y principales referentes. Una de las características del mismo es concebir al espectador como une participante active y, a

⁵⁰ Hacia el final del recorrido académico del Profesorado de Ed. Inicial correspondiente al plan de estudios 2015, forma parte del Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales una instancia llamada Taller 5: prácticas de la enseñanza - diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos. Este taller focaliza en la realización de un proyecto de indagación en grupo, centrado en una temática o disciplina, en este caso, Artes Visuales. Luego de la construcción de un marco teórico, elaboran e implementan una secuencia didáctica.

partir de esa experiencia transformarle, interpelarle, conmoverle. Entendimos que ésa era nuestra intención: movilizar a quien transite nuestras propuestas, que se centrarían en la participación en diferentes instalaciones⁵¹. A partir de ese recorrido realizado tuvimos que pensar distintas temáticas que nos interesara acercar a les niñes apelando a estas nuevas expresiones estéticas. Elegimos entonces dos ejes: Identidad y Memoria. Cabe destacar que estos conceptos no eran indiferentes para nosotras ya que formamos parte del Equipo de Investigación "Construyendo Memoria en el ISPEI Sara Chamberlain Eccleston" y ese trabajo nos permitió acercarnos y profundizar en las temáticas relacionadas con los DDHH. Estábamos seguras que queríamos aceptar el desafío de incluir estos ejes en nuestras prácticas pedagógicas vinculándolos con el Arte Contemporáneo.

Comenzamos a pensar, investigar y reflexionar sobre estos conceptos y lo que significaban para nosotras en lo personal, pero también, lo que significaba abordarlos en una sala. Creíamos muy importante definir qué era la Memoria y la Identidad para poder conceptualizar mejor nuestro trabajo.

MIA ADRIAN JONA'S TISEO

Nombres: "¿Cómo te gusta que te llamen?" Invitamos a les niñes a encontrar su nombre y volver a escribirlo, haciendo foco en éste como un pilar fundamental en la identidad de cada une. También dispusimos un espacio para dibujar(se) y contemplar su producción reflejada en la pared.

Si hacemos referencia a estos ejes, no podemos dejar de mencionar la lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo por la restitución de identidades de les niñes apropiades, que se expresan a través de diferentes documentos. De este modo, tomamos a la Identidad como un derecho que el Estado tiene la obligación de garantizar a cada persona. Esa identidad está enmarcada con lo que cada une trae consigo: una historia personal, colmada de vivencias, sabores, olores, músicas, gustos, vínculos, su nombre, su voz y su cuerpo. Concebimos a la identidad como el derecho de ser une misme y que, a la vez, nos conecta con les otres: "una complejidad que nos hace considerarla desde distintas

56

⁵¹ Entendemos a la instalación como una expresión artística donde se presentan diferentes elementos, materiales y objetos en un espacio determinado. Tiene como objetivo crear una nueva dimensión dándole a quien la vivencia un rol activo y protagónico.

perspectivas. Es necesario pensarla en plural, atravesada por diversos factores, la identidad se va armando a partir de las múltiples identificaciones que tenemos con los otros"⁵².

Por otra parte, la Memoria puede ser entendida de manera colectiva e individual. Hay una memoria subjetiva de quien la vive pero también existe una memoria que nos hace formar parte de algo mayor con otres que comparten ese recuerdo. La memoria, al igual que la identidad, tiene un carácter dinámico y de transformación permanente por el tiempo transcurrido, las distintas vivencias o los posibles olvidos, que la van modificando. Por eso "el hacer memoria, el traer del pasado al presente, es un proceso subjetivo, que se apoya en las experiencias vividas y en las impresiones que éstas han grabado en nosotros"⁵³.

A la hora de pensar cómo abordar dentro de la sala estos ejes decidimos tomar el desafío y brindar espacios que permitan a les niñes indagar su identidad e ir construyendo su propia memoria. Quisimos abordar estas temáticas a través de propuestas que incluyeran la sensorialidad y la sensibilización.

Durante las cinco actividades que realizamos, nuestro principal propósito era ofrecer espacios que le permitieran a les niñes indagar acerca de su propia identidad, qué les gusta y qué no, cuáles son sus elecciones, su imagen personal, qué recuerdos les proporcionan ciertos olores y músicas, entre otras experiencias.

Cada propuesta requería el armado de una instalación. Este fue uno de los aspectos fundantes de la planificación: la transformación del ambiente de la sala de manera tal que se genere una nueva dimensión, un espacio desconocido, un tiempo nuevo para crear y explorar.



Cajas: En la última actividad dispusimos cuatro cajas que hacían, cada una, referencia a algún aspecto de las propuestas anteriores. En esta foto, les niñes, encontraban la posibilidad de susurrar y escuchar con otres.

⁵² Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (2015). Memoria, Identidad y Democracia en el Nivel Inicial. Nuestra Escuela.

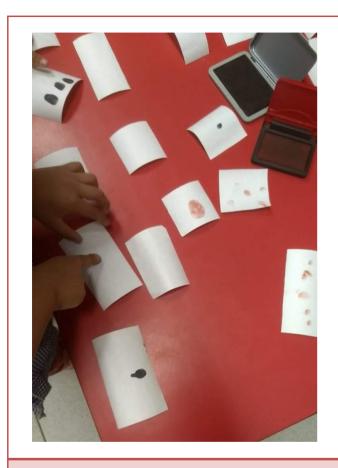
⁵³ Idem

Respecto de cada uno de los cinco encuentros, las instalaciones constaban con distintos sectores. Cada quien recorría el espacio como deseaba, encontrándose en cada lugar con nuevas propuestas. A medida que pasaron las actividades, se recuperaban rasgos de las instalaciones anteriores. Esto, le permitía a les niñes volver a hacer, a producir, a observar y a vivenciar de maneras distintas. Cada une podría encontrar algún aspecto que lo convocara desde su identidad, sus elecciones y preferencias, a partir de sus recuerdos y sensibilidades.



Pieles: "¿Todas estas personas son iguales?" En este sector les niñes podían apreciar fotografías de la artista Angelica Dass y descubrir similitudes y diferencias entre las personas retratadas y elles mismes, poniendo la mirada en la diversidad de pieles.

Creamos espacios que invitaban a mirar y mirarse a través de espejos y ventanas con papeles de colores, a escuchar dentro de cajas que emitían diferentes sonidos, de la naturaleza, canciones de cuna, de María Elena Walsh y el latido del corazón. Otros, vinculados con el nombre propio para que cada une pueda encontrar el suyo, volver a escribirlo, decir cómo prefiere ser llamade. Había sectores donde se podía contemplar un cielo de estrellas para expresar sus sensaciones. Y otros, con imágenes de personas de distintas culturas, poniendo atención en similitudes y diferencias. Algunas propuestas invitaban a oler y crear aromas que nos evocaban diferentes situaciones; otras a contar, decir, susurrar y cantar utilizando diferentes instrumentos, susurradores y una grabadora que registraba las distintas voces. Buscamos que les niñes encuentren lugares que les propongan intervenir(se), pintar y dibujar. Generamos momentos para oír sus voces, y recuperar, a través de nuestras intervenciones, lo que surgía a partir de las diferentes experiencias, lo que cada une identificaba como propio, lo que recordaba y lo que deseaba compartir.



Huellas: "¿Sabías que cada une tiene una huella digital distinta a todas las demás?" Les propusimos producir una obra colectiva con sus huellas digitales.

Estuvimos atentas y disponibles, acompañando las vivencias, preguntando y escuchando lo que elles tenían para decir. Es en este sentido que las identidades y memorias cobran presencia.

Algunas de nuestras intervenciones en los distintos espacios fueron: ¿A qué te hace acordar este aroma? ¿Cómo te gusta que te llamen? ¿Te puedo susurrar una canción? ¿Todas nuestras pieles son iguales? ¿En qué se parecen estas personas? ¿Qué tienen de diferente? ¿Alguna vez viste tu huella digital? Con estas preguntas nos interesaba acercarnos a les niñes, escucharles y volver siempre a los ejes temáticos. Así sucedió con una niña, que al oler una caja (donde se presentaban diferentes aromas), relató a una de las practicantes que ese aroma le recordaba a cuando la mamá preparaba café. También ocurrió con un niño que, al oler las cascaritas de limón, contó que le hacía acordar al budín que le preparaba su abuela. En otro momento un niño movió un palo de lluvia y la practicante se acercó preguntando a qué le recordaba el sonido que producía el instrumento. Él con mucha seguridad contó que le hacía acordar a las milanesas que cocinaba su mamá. Las voces de les niñes recuperaban experiencias vinculadas con sus contextos, con sus familias, reflejando su propia identidad y memoria.



Olores: "¿A qué te recuerda este aroma?" Invitamos a les niñes a transportarse a diferentes momentos y situaciones a través del olfato. Podían mezclar y oler, por ejemplo, jabón en polvo, cascaritas de naranja y café.

Para finalizar, creemos que fue un proceso desafiante donde, a lo largo de las sucesivas propuestas, en un ejercicio dialéctico, debimos enlazar la teoría con los ejes temáticos elegidos y la implementación y así no perder de vista el propósito de la secuencia.

Asumimos, como afirma Freire, nuestro compromiso como docentes democráticas, de generar curiosidad en les niñes y ser responsables de intervenir estéticamente en el mundo a través de diversas experiencias movilizantes y convocantes. Creemos haber contribuido en las primeras aproximaciones de elles en la constitución de su identidad personal y de su memoria activa. Esto nos hace repensar nuestro rol político dentro de la sala y la importancia del mismo. Paulo Freire sostiene que "...no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética." Les niñes tienen una historia, un contexto y develar estas realidades permitirán promover procesos de transformación social.

Retratos "¿Qué objetos utilizarías para hacer un retrato tuyo?" En este espacio invitamos a les niñes a apreciar retratos del artista Pablo Bernasconi y les propusimos crear los propios, con diferentes elementos, como llaves, trozos de hilo y chapitas, entre otros.

⁵⁴ Freire, P. (1997). El grito Manso. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

A modo de cierre

Las distintas experiencias que fuimos relatando nos permitieron profundizar las posibilidades que nos ofrece la Pedagogía de la Memoria en vinculación con experiencias artísticas, para diseñar propuestas en Profesorados y salas de Jardín de Infantes. Sabemos que no hay instancias específicas de formación en esa área dentro de los planes de estudio de los Profesorados de Educación Inicial, por ello las actividades que se relataron suman a esa construcción.

Es necesario pensar estos acercamientos en la formación docente para promover la construcción de una identidad y memoria colectiva y así contribuir a una sociedad más justa e igualitaria. La educación genera herramientas que nos posibilitan abordar distintos temas que atraviesan la vida con otres teniendo como principio la defensa de los derechos humanos. En este sentido, es parte de la tarea docente la creación de espacios que nos permitan profundizar un pensamiento reflexivo, comprometido y crítico.

Recuperamos aquí el aporte que nos brinda el Ministerio de Educación en conjunto con Abuelas de Plaza de Mayo en su seminario Memoria, Identidad y Democracia en el Nivel Inicial: "La educación entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro invita a los docentes a reflexionar, debatir, abrir nuevas preguntas y buscar nuevas respuestas. Esto posibilita que los maestros se

posicionen frente a sus realidades y trabajen sobre la educación en la memoria y los derechos humanos en el Nivel Inicial, realizando así un aporte fundamental para la construcción de una ciudadanía democrática desde los primeros años en el sistema educativo."⁵⁵

De esta forma, les docentes deben pensarse como "pasadores de memoria", como sostiene Hassoun. Para ello es relevante tener en claro que la memoria se construye desde el presente hacia el pasado y que se transforma en forma constante. El autor destaca que "Cada docente deberá posicionarse reflexionando sobre el rol que cumple desde una escuela entendida "como un ámbito en donde se da forma a lo colectivo a partir del recuerdo compartido, en tanto espacio de negociación y construcción de la memoria colectiva."56. Desde esta perspectiva, los lenguajes artísticos nos abren un camino posible de abordaje y acercamiento. En su recorrido iremos construyendo paso a paso nuevos saberes que nos permitan ampliar las propuestas que podemos llevar a cabo. Teniendo en cuenta la complejidad conceptual que contienen la Identidad y la Memoria, es a través de la sensibilización, la evocación y la participación activa que se tienden puentes que entraman su abordaje.

Bibliografía

ABAD MOLINA, J. (2012) "Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración". http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf consultado el 5/10/2020

⁵⁵ Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (2015). *Memoria, Identidad y Democracia en el Nivel Inicial*. Nuestra Escuela.

⁵⁶ Hassoun, J. (1994). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

AUGUSTOWSKY, G. (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós

BADIOU, A. (2013) Las condiciones del arte contemporáneo. Consultado en https://docplayer.es/24856866-Las-condiciones-del-arte-contemporaneo.html el 5/10/2020

BAREDES, C. y LOTERZTAIN, I. (2012) Abuelas con identidad. Buenos Aires, Iamiqué

BARROS, M. (2009) El silencio bajo la última dictadura militar en la Argentina. Buenos Aires. UFPEL.

BERDICHEVKSY, P. (2016). Cuando los niños miran. Montevideo. Editorial Camus.

BRANDT, E. y otras (2011) Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños. Editorial Biblios.

CARRETERO, M. y GONZALEZ, M. (2006) "Enseñanza de la historia y memoria colectiva" Paidós Educador. Buenos Aires.

CARRETERO, M. (2007) Documentos de identidad. La construcción de la memoria en el mundo actual. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. En Guelerman, S. (comp.) Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio. Buenos Aires: Norma.

DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. y GOJMAN, S. (1997). Haciendo memoria en el país de Nunca Más. Buenos Aires. Eudeba (edición aumentada en 2003).

EISNER, E. (1972). Educar la vision artistica. Barcelona: Paidós.

FREIRE P. (1997). El grito Manso. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

HASSOUN, J. (1994). Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

HOYUELOS, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Ediciones Octaedro.

JELIN, E. y LORENZ, F. (comps.) (2004) Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

JELIN, E. De qué hablamos cuando hablamos de memorias. Disponible en

https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/memoria-jelc3adn-1.pdf. Consultado el 12-12-18

LORENZ, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M. y otros (comps.) Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Presidencia de la Nación. (2015). Memoria, Identidad y Democracia en el Nivel Inicial. Nuestra Escuela.

READ, H. (1986). Educación por el arte, Barcelona. Paidós.

SOTO, C. y VIOLANTE, R. (2016) Experiencias Estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Paula Moreno es Docente Nivel Inicial, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como profesora en dos institutos de formación de CABA en talleres del Campo de las Prácticas Pedagógicas y en Didácticas del Nivel Inicial.

Mónica Paulino es Docente Nivel Inicial, Profesora de Artes Visuales y Licenciada en Ed. Inicial. Actualmente se desempeña como profesora en varios profesorados de CABA y prov. de BA dictando cátedras de Artes Visuales y como asesora en los talleres de Práctica. Coordinadora del proyecto: "Construyendo Memoria en el ISPEI Sara C. Eccleston"

Natalia Vázquez es Docente Nivel Inicial, Profesora de Educación Especial y Licenciada en Ciencias de la Educación Actualmente se desempeña como profesora del Campo de las Prácticas pedagógicas en ISPEI Sara C. Eccleston. Coordinadora del proyecto: "Construyendo Memoria en el ISPEI Sara C. Eccleston".

Camila Morales, Florencia Radulovich, Florencia Treguer, Graciana Sassatelli son egresadas 2019 del ISPEI Sara C. Eccleston. Actualmente se desempeñan como docentes y son ayudantes de cátedra de Taller 5 y 6

SUENAN ASÍ

••• POR: ROMINA YAEL POFCHER

Se relata una experiencia desarrollada en el marco del Taller 6, del Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales del Ispei Sara C. de Eccleston, junto a la profesora Natalia Vázquez, en el Centro de Primera Infancia "Alas para Vivir" en la Ciudad de Buenos Aires.

Este espacio abre sus puertas a niñes desde la sala de lactarios hasta la sala de tres años que cumplen el horario de 8:30 hs a 15:30hs. La sala en la cual me inserté estaba compuesta por 15 bebés de entre 9 y 15 meses, una docente y dos auxiliares. El número de asistentes variaba cada día.

Los sonidos, la música están presentes a lo largo de toda la vida, desde el comienzo de la misma, ya en el vientre materno, el tambor corazón comienza a marcar el ritmo que acompañará cada momento. La música en el nivel maternal y en todos los niveles debería estar a cada momento, en cada gesto.

En este caso, fue en una secuencia titulada "Suenan así". Secuencia con la cual comencé y terminé mi Residencia en la sala de bebés.

En concordancia con el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Ares, ofrecí experiencias sonoromusicales y lúdicas para que les bebés pudieran disfrutar de las cualidades de la música (altura, intensidad, duración, timbre). La escucha musical y sonora y la manipulación de cotidiáfonos tuvieron un lugar central en esta secuencia. Esto buscó establecer una aproximación temprana con el lenguaje musical.

La secuencia tuvo lugar a lo largo de cuatro encuentros semanales en los cuales el formato de la propuesta era similar, ya que la repetición en esta edad genera la posibilidad de apropiación y por ende de aprendizaje y disfrute.

Cada propuesta de entre 20 minutos y media hora estaba dividida en tres partes, un primer momento de saludo, un segundo momento de escucha activa de sonidos y un tercer momento de exploración de cotidiáfonos. La misma se llevaba a cabo a grupo total. Durante la propuesta, cada quien iba mostrando su interés de manera particular. Hubo quienes permanecían sentades: otres que deambulaban y realizaban un ademán o un sonido desde su lugar para luego acercarse al grupo y volver a alejarse; otres que se me acercaban para poder manipular los instrumentos que se

presentaban. Las intervenciones las iba realizando a nivel grupal y particular, acercándome a quienes se encontraban lejos de la fuente sonora.



Paralelamente a la propuesta, se realizaban tareas de higiene como el cambiado de pañales y de ropa. En general las docentes acompañaban la propuesta con lo cual se generaba un buen clima para la escucha.

Una clase de música para bebés, debiera ser atractiva, con recursos visuales que acompañan los sonidos para que la atención pueda sostenerse un poquito más, con variedad de instrumentos y objetos sonoros para brindar diferentes experiencias a cada quien. Y con múltiples propuestas que se repitan a lo largo de la secuencia con ciertas variantes. Entonces al pensar en cada propuesta, la variedad fue pensada en mayúscula.

A continuación, ilustraré brevemente los tres momentos. En los que se propició el placer de la escucha y la exploración sonora y musical.

El saludo

En esta primera parte, cantaba dos canciones con la guitarra. Una de autoría propia "Hola, hola" que propone un juego con algunas partes del cuerpo, las manos, los pies, los ojos y la boca. Y luego una adaptación de "La luna está tapada" de María Teresa de Corral. Con esa canción cada bebé era tapade con una tela translúcida y al mencionar su nombre se destapaba.

Esta primera parte presentaba a la guitarra, la voz cantada por parte de la residente y en su propuesta lúdico-musical aparecían las 'voces', los sonidos de cada quien en algunos gestos al ser escondides y encontrades al mencionar sus nombres. Sonidos que yo tomaba y repetía para potenciarlos y ofrecer algunos distintos también.

Este comienzo lúdico-musical con la guitarra abría la puerta a la escucha activa que continuaba.



Escucha activa

Dentro de un cofre de mimbre pintado de blanco cada clase traía cuatro o cinco objetos sonoros, cotidiáfonos o instrumentos como ser: guantes con arandelas y lija, tubitos plásticos, azucarera metálica, pote de shampoo, rana güiro de madera, matraca, cascabeles, cueca, pezuñas, Kazoo, móvil sonoro de chapitas de metal, llamador de ángeles de caña, mate de madera y una cajita musical. El sonido de una Kalimba a modo de timbre invitaba a la apertura del cofre en busca de un sonido. junto con la frase cantada: "¿quién es?". Y luego de la exploración del sonido de cada objeto o instrumento, cantaba una canción con cada uno.



En este momento era yo quien ofrecía los sonidos y eventualmente podían tocar los objetos, el objetivo era promover

la escucha de cada uno de los sonidos. Generaba un clima de expectativa con mi cuerpo disponible y gestos faciales que captaban la atención del grupo. Luego tomaba un elemento sonoro y en silencio lo hacía sonar repetidas veces con pequeños intervalos de silencio. Iba moviéndome por el espacio para acercar el objeto sonoro a quienes se encontraban más lejos. Y luego cantaba una canción que era acompañada por ese instrumento o cotidiáfono.

El factor sorpresa del cofre, colaboraba en alentar el interés por lo que estaba por venir.

Exploración de cotidiáfonos

Ofrecía cuatro tipos de cotidiáfonos. Maracas pequeñas y medianas hechas con potes de quitaesmalte y pequeños potecitos, raspadores hechos con tubo acanalado plástico y latas de atún rellenas con distintos materiales cerrada con celofán y cinta transparente.



La exploración autónoma de cotidiáfonos era acompañada por canciones con la guitarra. En este momento, algunes bebés seguían el ritmo, otros aplaudían al finalizar algún tema, las sonrisas y el disfrute se hacían bien presentes. Esta última parte de la clase, pretendía darle un lugar protagónico a la exploración autónoma de los cotidiáfonos, guiando la escena a través de las canciones las cuales atravesaban distintas alturas, sonidos graves y agudos; presentaban sonidos con distintas duraciones, largos, cortos; había partes con distintas intensidades, más fuertes o suaves; y por supuesto los diversos timbres de las voces e instrumentos se hacían escuchar y también el silencio como parte de la música.

La música grabada también estuvo presente. Pensé el cierre de la secuencia de manera especial. Esa vez, la kalimba dio lugar a la escucha de una cajita musical con una bailarina de juguete que giraba al compás de la música clásica.

Utilizando el recurso de títeres del teatro de sombras, confeccioné títeres de cartón y papel celofán de cada uno de los elementos y personajes de la canción "Lirulero" de Al tun tun. Entonces se apagó la luz de la sala y una linterna iluminaba la escena y cada vez que se mencionaba un personaje/elemento, se veía proyectado en la pared.

Les bebés observaban muy atentos y realizaban algunos gestos que acompañaban la música o las ganas de acercarse a tocar los títeres, al finalizar por pedido de elles mismes se repitió la canción con el recurso.



En esta secuencia novedosa para el grupo, pude observar el interés que generó cada propuesta, cada sonido y por ende el aprendizaje en les bebés. En el primer encuentro con la guitarra cada integrante miraba hacia esa nueva fuente sonora, mientras realizaban gestos y movimientos que manifestaban alegría y sorpresa. Con el correr de los cuatro encuentros, en el momento del saludo, se veían los movimientos que la canción proponía, se escondían y buscaban las telas para esconderse y aparecer respondiendo a la invitación del juego de "La luna está tapada". Clase a clase el cofre ya era reconocido, y se acercaban rápidamente para descubrir los objetos que aparecerían. Y, por último, la exploración de los cotidiáfonos que fue complejizándose encuentro a encuentro la atención se prolongaba y fueron aprendiendo distintas maneras de manipular y hacer sonar a cada uno de los elementos sonoros.

Esta secuencia permitió vivenciar algunos de los primeros encuentros lúdico-musicales junto a otros y otras. La repetición en la dinámica, colaboró a la apropiación de las clases, la manipulación de los cotidiáfonos, el acercamiento a la guitarra y por supuesto el disfrute que se veía en cada quien.

A modo de conclusión la música en la sala de bebés, si bien está presente con canciones todo el tiempo, puede ser trabajada a conciencia para ofrecer una variedad enorme experiencias sonoras y canciones diferentes que van a nutrir el repertorio de cada quien y como me gusta decir "regalar cultura".



Romina Yael Pofcher es Licenciada en musicoterapia. Profesora de educación inicial. Se desempeña como docente de sala de uno en el colegio Beth. Dicta talleres para mamás, papás y bebés en el Colegio Beth y en el Espacio Ludilau.



EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

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

••• POR: MÓNICA MALDONADO Y VANINA ROMERO

"Los rituales, los detalles, la bienvenida. Sobre los cursos de ingreso en el nivel superior"

Autores: Verónica Silva y Daniel Brailovsky

Palabras claves: CURSO DE INGRESO - BIENVENIDA -

HOSPITALIDAD

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Alliaud, A., y Antelo, A. (2014). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.
- Freire, P. (2006). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.

"La participación de los claustros en los Institutos de Formación Docente. Entre tendencias conservadoras y democratizantes (1957-1967)"

Autora: Josefina Ramos Gonzáles

Palabras claves: DEMOCRATIZACIÓN – INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE – PARTICIPACIÓN

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

 Puiggrós, A. (2006). Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires: Galerna.

- Puiggrós, A., Amuchástegui, M., y Carli, S. (1997). Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina: [1955-1983]. Buenos Aires: Galerna.
- Vanossi, J. (2008). Legislación educativa: reflexiones y propuestas para su reforma. Buenos Aires: Academia nacional de educación.

"Expresión Corporal parte de la Educación Integral: docentes ¿garantes de derechos?"

Autora: María Fernanda Barnes

Palabras claves: EXPRESIÓN CORPORAL - POLÍTICA EDUCATIVA - FORMACIÓN DOCENTE - INFANCIAS

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Hillert, L., Loyola, C., Alonso, V., Pipkin, D., Spravkin, M., y Kuguel, S. (2014). Lenguajes artísticos y formación docente: historia de una experiencia. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kalmar, D. (2005). Qué es la expresión corporal: a partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe. Buenos Aires: Lumen.
- Mayol Lasalle, Mercedes (2009). Grandes temas para los más pequeños: Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años. Buenos Aires: Puerto Creativo.

"La poesía mojada en el Jardín Maternal"

Autor: Rodrigo Carlos Hermida Liuzzi

Palabras claves: LITERATURA INFANTIL – POESÍA – JARDÍN MATERNAL

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Andruetto, M. (2009). Hacia una literatura sin adjetivos. Córdoba: Comunicarte.
- Bianchi, L., Origlio, F., Porstein, A., y Zaina, A. (2003). Arte desde la cuna: experiencias de sensibilización artística desde recién nacidos hasta los 3 años. Buenos Aires: Nazhira Palabras Animadas.
- Pellizzari, G. (2011). Primeras palabras. Buenos Aires: Nazhira Palabras Animadas.

"La maestra Rosario Vera Peñaloza y la literatura infantil. Ideas de una precursora"

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

Autor: Marcelo Bianchi Bustos

Palabras claves: LITERATURA INFANTIL – ROSARIO VERA PEÑALOZA – PRECURSORES

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Capizzano de Capalbo, B., y Larigoistia de González Canda, M. (1982). La mujer en la educación preescolar. Buenos Aires: Latina.
- Salotti, M. (1969). El jardín de infantes: contribución experimental. Buenos Aires: Kapelusz.
- Chavarría, J. (1947). La escuela normal y la cultura argentina. Buenos Aires: El Ateneo.

EDUCACION INICIAL I ANEXO TEMATICO

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

••• POR: ANA MARIA ROLANDI

"Los rituales, los detalles, la bienvenida. Sobre los cursos de ingreso en el nivel superior"

https://www.universia.net/ar/actualidad/orientacion-academica/todo-lo-que-necesitas-saber-sobre-cursos-ingreso-universidades-argentinas-1163987.html

Artículo de Universia, con fecha de publicación en febrero de 2019, en el cual se hace una breve referencia a todo aquello que necesitan saber los y las estudiantes sobre los cursos de ingreso al matricularse en alguna de las universidades argentinas.

https://www.viaedu.com.ar/notas/cursos-de-ingreso-filtro-u-oportunidad

Artículo publicado por Vía Edu, en junio de 2018, con orientaciones para que los y las estudiantes puedan interiorizarse sobre las características que tienen los cursos de ingreso al inicio de las carreras que ofrecen las universidades argentinas.

"La participación de los claustros en los Institutos de Formación Docente. Entre tendencias conservadoras y democratizantes (1957-1967)"

 $\label{linear_linear} $$ $$ $$ http://nemercosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Libro_Reales_-16-11.pdf$

Este libro propone un análisis de la situación de la Educación Superior en América Latina, involucrando diferentes perspectivas, tales como: evolución de la matrícula, retención y rendimiento en el primer año de carrera, análisis, diseño e implementación de políticas públicas de educación, derecho a la

educación superior, la equidad de los sistemas educativo y la calidad de la educación, entre muchos otros. El primer capítulo es la fundamentación teórica de lo que se considera como democratización y educación inclusiva y los seis capítulos siguientes corresponden a cada uno de los países involucrados ordenados en orden alfabético (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay).

"Expresión Corporal parte de la Educación Integral: docentes ¿garantes de derechos?"

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195135

Maite Abilleira González y María Fernández Núñez en su artículo "Análisis de la formación del maestro/a de educación infantil en expresión corporal" dan cuenta de los resultados obtenidos en un estudio realizado a un total de 54 docentes distribuidos en 17 centros educativos gallegos. Todos ellos tuvieron que cumplimentar un cuestionario con el objetivo de conocer la realidad de la EC en la segunda etapa de EI a través de preguntas de carácter personal, profesional, en relación al centro, y sobre su experiencia y formación en EC. El 77,78% de los encuestados no tenían ninguna formación en EC, afirmando un 41% que no trabajan este contenido en sus aulas. Un 83% de los maestros aseguraron que no estaban bien formados en EC, reconociendo un 28% que tuvieron que formarse de manera autodidacta para poder impartir este contenido. Se observa una general falta de formación en materia de EC en el profesorado participante en este estudio.

https://dialnet.unirioia.es/servlet/tesis?codigo=130685

El objetivo de esta Tesis es estudiar y analizar el currículo de la asignatura de expresión corporal que actualmente se imparte en los diferentes centros de formación del profesorado de la universidad española. Comprende tres partes claramente diferenciadas:

La primera parte consta de tres capítulos. En ellos se analiza el concepto de expresión corporal, desde una perspectiva tanto diacrónica como sincrónica y la situación que ocupa en el sistema educativo y en la formación del profesorado de educación física responsable de impartir estos contenidos en la formación de maestros.

La segunda parte comprende dos capítulos, correspondiendo cada uno a un estudio diferente. En el primer estudio se realizó en un trabajo de campo con el alumnado de la asignatura de expresión corporal de la facultad de educación de la universidad de Valladolid. Los resultados obtenidos han servido de motivación y punto de partida para la segunda investigación. En el segundo estudio se recogen los programas de expresión corporal de las universidades españolas que imparten esta asignatura en la especialidad de educación física, se analizan los contenidos, las tendencias y los campos científicos sobre los que se sustenta esta materia, si aparecen criterios universalmente reconocidos y taxonomías medianamente identificables en este ámbito del conocimiento y si existe un marco conceptual dentro del contexto científico de la educación física.

EDUCACION INICIAL I ANEXO TEMATICO

En la tercera parte se presentan una propuesta de programa, con la intención de ordenar el conocimiento científico de la asignatura, elaborado a partir de los resultados alcanzados en los capítulos anteriores, las conclusiones obtenidas de la investigación y la reflexión en torno a la situación actual y los proyectos de futuro que pueden surgir a partir de las conclusiones.

https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=4aa9f065-7a09-11e1-8065-ed15e3c494af

Documento publicado por la Universidad Pedagógica de Buenos Aires, conteniendo información relevante de los principales sucesos de la vida de la educadora argentina Rosario Vera Peñaloza.

"La poesía mojada en el Jardín Maternal"

http://abc.gov.ar/formacion_continua/en-las-aulas/leer-textos-po%C3%A9ticos-en-las-salas-del-jard%C3%ADn-de-infantes

Video publicado por el portal educativo de la Dirección General Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires en el que se intenta dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Por qué trabajamos con poesía en las salas? ¿Qué buscamos estimular?

"La maestra Rosario Vera Peñaloza y la literatura infantil. Ideas de una precursora"

https://www.buenosaires.gob.ar/museobernasconi/rosario-verapenaloza

Biografía de Rosario Vera Peñaloza, publicada por el portal del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

https://www.telam.com.ar/notas/201805/285660-rosario-verapenaloza-la-maestra-de-la-patria.html

Artículo publicado por la agencia de noticias TELAM en homenaje a Rosario Vera Peñaloza con motivo de celebrarse el día de los Jardines de Infantes.



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://ieseccleston.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.

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.