



E-EGCLESTON

Nº 31

ÍNDICE

.02

EDITORIAL

.05

ARTICULOS

.08 - El jardín maternal es escuela, pero no es “como una escuela”. Coordinadas para pensar la educación y el cuidado en la primera infancia.

- GABRIELA A. FAIRSTEIN, MERCEDES MAYOL LASSALLE, VALERIA HERES Y PAULA K. LORENZI

.32 - La parodia de los tres chanchitos a través del libro-álbum: un género en construcción.

- RODRIGO CARLOS HERMIDA LIUZZI

.40 - Pensar la educación Post-Pandemia desde un diálogo con la filosofía.

- ROMINA BELÉN FERNÁNDEZ OLIVER Y TAMARA COSLOVICH

.47 - El derecho a ser.
- MARÍA PILAR REY VALEIRAS

.59 - Edmundo De Amicis en el Plan de Estudios del Eccleston de 1938.

- MARCELO BIANCHI BUSTOS

RELATOS DE EXPERIENCIA

.68 - Desarmar para armar: La construcción de saberes prácticos profesionales por docentes noveles a través del diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos de acción.

- GABRIEL LUCIANI Y OTROS.

ANEXO TEMÁTICO

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

- MONICA MALDONADO Y VANINA ROMERO

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

- ANA MARIA ROLANDI

CONVOCATORIA

.84

DISEÑO DE LA REVISTA

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

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

El equipo completo de trabajo es el siguiente:

Titular de cátedra: Arq. Alfredo Yantorno

Adjunta: Sue Takahashi

JTP: Maximiliano Provenzani

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



EDITORIAL

●●● POR: GABRIELA ORTEGA, JORGE ULLUA y MARÍA PÍA BARBARÁ

Nuevamente, nos encontramos atravesando y atravesados por un año complejo, pero al que preferimos pensar desafiante, rico y potente, como siempre ha sido nuestro trabajo en las escuelas.

Lo incierto, invita, provoca, y hasta obliga a visibilizar aquello que estaba oculto, que habíamos naturalizado. Las miradas, las voces, los sonidos, vuelven paulatinamente al Instituto. Una vuelta no exenta de miedos e incertidumbre.

La complejidad del contexto no es nueva para quienes abrazamos la profesión docente. Aguas calmas y tormentosas en las que navegamos cada día de nuestras vidas. Y en esas aguas, la pausa para la reflexión, el estudio, la investigación. En este número de nuestra revista electrónica, compartimos algunas

producciones, surgidas de esas “pausas reflexivas” que emergen en medio de las tormentas.

Así, Gabriela Fairstein, Mercedes Mayol Lasalle, Valeria Heres y Paula K. Lorenzi desarrollan los rasgos que hacen del jardín maternal una escuela y su particular construcción pedagógica, como producto de un devenir histórico, político y social. Las autoras nos presentan una mirada compleja y profunda del jardín maternal como construcción socio-histórica en tensión permanente. Se abre así el viejo debate entre una pedagogía general y/o una específica, propia de cada nivel. Se delinea así en el artículo la construcción de la identidad del jardín maternal, como una aventura que continúa.

Rodrigo Hermida Liuzzi aborda desde elementos potentes, como la metaficción y la intertextualidad, la relación entre texto e imagen propia del libro álbum. Para este análisis, toma como hilo conductor la tradicional historia de “Los tres cerditos”.

En su artículo, Romina Fernández Oliver y Tamara Coslovich, establecen, desde diversos autores, una mirada sobre la particular situación de “aislamiento social preventivo y obligatorio”. Se abren interrogantes que invitan a los lectores a pensarnos como docentes dentro de una nueva “arquitectura educacional”.

“El derecho a SER...” es un artículo en el que María Pilar Rey Valeiras relata su experiencia con las infancias trans vivida/compartida en la escuela pública. Vivencia que se convierte en

un punto de partida para el estudio, la reflexión y el compromiso, con una mirada desde la complejidad que, a decir de Valeiras, nos invita a construir “lo mutuo”.

El Profesor Marcelo Bianchi Bustos continúa con un rico periplo de investigación sobre las lecturas que formaron parte de la formación de nuestros estudiantes desde 1937, en el Instituto. En esta ocasión, detiene su mirada sobre un clásico de la obra de Edmundo De Amicis, el libro *Corazón*. El Dr. Bianchi Bustos parte desde los aspectos simbólicos del título del texto, haciendo un recorrido ágil y profundo de la obra. Contextualiza, claramente, el itinerario que tuvo esta obra en el marco de las escuelas, con el aporte de los defensores y detractores del libro.

“Desarmar para armar” nos invita a reflexionar sobre la potencialidad que tiene la escritura de experiencias de enseñanza. En este camino, se aborda la construcción de vínculos de respeto y confianza, entre las familias y las escuelas, así como la complejidad que encierra el derecho a la inclusión. Los autores y las autoras ponen en juego las voces de docentes noveles y formadores.

Invitamos, convocamos a nuestros/as lectoras/es a sumergirse y compartir la experiencia de la lectura, desde la posibilidad de dejarnos atravesar por las palabras y sentimientos de los/as autores, para abrir juntos/as nuevos espacios de vivencias pedagógicas compartidas.

María Pía, Jorge y Gabriela



EL JARDÍN MATERNAL ES ESCUELA, PERO NO ES “COMO UNA ESCUELA”. COORDENADAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN Y EL CUIDADO EN LA PRIMERA INFANCIA

●●● POR: GABRIELA A. FAIRSTEIN, MERCEDES MAYOL
LASSALLE, VALERIA HERES Y PAULA K. LORENZI

El artículo desarrolla el carácter pedagógico de las acciones de educación y cuidado en la primera infancia. Marca sus diferencias con el formato escolar y fundamenta su especificidad en aspectos como su potencialidad para ampliar los horizontes culturales del desarrollo y cultivar bases vinculares seguras, generar prácticas dignificantes de las infancias y alojar a las familias y la comunidad asumiendo la co-responsabilidad en la realización de los derechos humanos desde el nacimiento.

El jardín maternal es escuela, pero no es “como una escuela”. Coordinadas para pensar la educación y el cuidado en la primera infancia¹

Este artículo pretende caracterizar algunos rasgos singulares de la educación y el cuidado en la primera infancia, destacar su carácter eminentemente pedagógico, pero, al mismo tiempo, diferenciarlo de la acción que desarrollan otros niveles educativos. Por eso, argumentaremos que “el jardín maternal es escuela, pero no es “como una escuela”. Subrayar la especificidad de la educación y el cuidado en la primera infancia es un requisito para seguir construyendo una pedagogía propia, que permita elaborar teoría, estrategias e intervenciones adecuados a la singularidad de la atención de bebés, y niños y niñas menores de tres años.

¿Por qué hace falta diferenciarse de otros niveles educativos? Básicamente porque el jardín maternal, en la búsqueda de su carácter pedagógico, ha importado prácticas y categorías de otros niveles educativos. Pero se trata de una pedagogía y una didáctica elaboradas en función de problemas y necesidades de la educación básica, por lo que sus conceptos y

¹ En este artículo esbozamos algunas ideas que desarrollamos en un libro de próxima publicación por editorial Paidós: *La educación y el cuidado en la primera infancia. Pedagogía desde el jardín maternal.*

coordinadas no siempre resultan adecuadas a las características de la primera infancia. Por ejemplo, es frecuente observar intentos por adoptar ritmos y rutinas, tipos de actividades e, incluso, concepciones que son válidos para la escuela primaria o a lo sumo el jardín de infantes, pero que parecen fuera de lugar cuando los usamos en jardín maternal. En tal sentido, pensemos: ¿es posible en esta etapa pretender que el recibimiento de niños y niñas y la despedida de sus familias sean rápidos? A esta edad, ¿la mayoría de las actividades diarias pueden ser realizadas en mesas y sillas? ¿Es factible proponer, luego de una actividad de juego dramático, rondas de intercambio para “dialogar sobre lo sucedido en el juego”? ¿Podemos pretender que niños y niñas formen filas para los traslados dentro del establecimiento? Estas diferencias nos exigen elaborar categorías y estrategias propias. De lo contrario, las teorías nos resultan incoherentes, y las prácticas, inadecuadas. Y ello, además, genera sufrimiento. Sufrimiento en las educadoras, porque sentimos impotencia cuando nuestras propuestas no funcionan y sufrimiento en los niños, las niñas y sus familias, porque

sus necesidades y demandas no pueden ser atendidas, porque se los culpabiliza y estigmatiza.

La construcción de una pedagogía específica para la educación y el cuidado en la primera infancia requiere tener en cuenta sus rasgos diferenciales: una educación que se funde con la crianza y el cuidado, en la que importa tanto atender a cada bebé como que su familia esté tranquila, que maneja tiempos, espacios y movimientos particulares, como son los de la ternura y la observación, los del acunar, cobijar y alimentar, los de poner el cuerpo y la oreja; una pedagogía cuyos fines necesariamente se confunden con el desarrollo evolutivo y que implica muy especialmente colocar a niños y niñas en el centro de la escena.

Las instituciones de educación y cuidado en la primera infancia constituyen una escuela diferente para una etapa diferente, que tiene características y necesidades distintas. En eso consiste la “adaptabilidad” y “aceptabilidad” del derecho a la educación (Mayol Lassalle y otras, 2018) que supone diseñar la acción educativa en forma adaptada y ajustada a los rasgos evolutivos, sociales y culturales particulares de los sujetos.

Mirarse en el espejo de la escuela básica

Como sabemos, la historia de la atención a la primera infancia está atravesada por el esfuerzo por el reconocimiento de su carácter educativo. Pero *educativo* y *escolar* son cosas diferentes. En la búsqueda de su “ser pedagógico”, las intuiciones educativas de

primera infancia se han mirado en el espejo de la escuela básica y del jardín de infantes. ¿Por qué? La sociología de la educación habla de “naturalización del modelo escolar”: significa que, a lo largo del siglo XX, “la escuela” fue posicionada como sinónimo de “lo pedagógico” (Pineau, 2001). Esta concepción condujo a subordinar al resto de las prácticas educativas; es decir, no solo el jardín maternal, sino también, por ejemplo, la educación de adultos, tomaron como modelo a la escuela básica.

Pero queremos ser muy cuidadosas y muy respetuosas al plantear este tema porque estamos convencidas de que esta *importación de modelos* de otros niveles educativos no representa un *defecto* ni es, como acabamos de mostrar, algo que ha ocurrido solo en relación con los jardines maternos. Preferimos leerla como una etapa en el camino de construir una pedagogía y una didáctica específicas del nivel. La construcción de una pedagogía específica para la educación y el cuidado en la primera infancia requiere revisar hoy la adecuación de las categorías pedagógicas

y didácticas extrapoladas de otros niveles educativos (Fairstein, 2005, 2009). Esta “primarización” o “sobreescolarización” de la educación infantil² tiene efectos importantes sobre el tipo de ambientes e intervenciones, así como en las exigencias pedagógicas que se proponen a bebés, niños y niñas (Mayol Lassalle, 2013, 2016).

No somos las primeras ni las últimas en plantear esta necesidad. Veamos cómo lo expresaron anteriormente otras colegas. Por ejemplo, Terigi y Perazza señalan que la historia del nivel inicial ha traccionado a la educación infantil hacia el formato escolar:

“El nivel inicial ha trajinado durante todo el siglo XX para definir la identidad de sus instituciones como educativas (y no asistenciales) y para ganarles un reconocimiento público que las diferenciara de las otras instituciones para la primera infancia, que considera no educativas. Es visible que parte de la estrategia para lograr este reconocimiento se ha orientado a homologar las instituciones del nivel al formato escuela. Insistiremos en que, aunque en los jardines de infantes y escuelas infantiles se hayan ablandado algunos rasgos rígidos de la escuela, estas instituciones buscan ser escuela, en el sentido en que lo estamos planteando aquí. Por lo mismo, hoy en día la defensa del carácter educativo del nivel inicial está asociada en el

² La adopción de concepciones y prácticas del formato escuela en la educación infantil se designa en la Argentina como “primarización”, y en otros países como “sobreescolarización” (Mayol Lassalle y otras, 2018).

imaginario de muchos de quienes trabajan en él al formato escuela, y las demandas de las familias se orientan en el mismo sentido” (op.cit. p2).

Por su parte, Valeria Feder (2001) también reflexiona en este sentido:

“Y si hay una didáctica para el jardín maternal, esta tendrá que despojarse de una variada gama de hábitos y tendencias heredadas de otros niveles de enseñanza. Por lo tanto, es necesario discutir marcos teóricos, formas y cuestiones a prever como también la organización de situaciones y experiencias de aprendizaje, y otras tantas cuestiones: por ejemplo, [...] la recategorización como institución educativa pareciera traer aparejada la preocupación por los contenidos a enseñar, problemática didáctica que no

hay que desmerecer, a pesar de que discusiones de este tipo den la impresión, a veces, de estar desligadas de las necesidades del niño pequeño. En conclusión, podríamos decir que es tan preocupante el mero asistencialismo como la conformación de instituciones educativas para la edad temprana a las que se trasladan las coordenadas de instituciones educativas organizadas y pensadas para otros niveles” (Feder, 2001: 22).

El juego de las diferencias, o por qué el jardín maternal no es “como una escuela”

Comencemos brevemente por analizar las diferencias entre una escuela y una institución de educación y cuidado para la primera infancia. Afortunadamente, contamos con varios trabajos que han destacado los rasgos de identidad de la institución *escuela* y que nos permiten realizar un buen contrapunto³.

- En la escuela básica hay un currículum de carácter obligatorio, bastante uniforme y predeterminado: todo el alumnado tiene que aprender lo mismo en tiempos relativamente similares. Los aprendizajes no los decide cada docente en función de las necesidades de cada alumno o alumna. Además, estos aprendizajes son obligatorios, motivos por cual hay dispositivos específicos para su evaluación y

³ Nos hemos basado en los trabajos de Trilla (1995), Baquero y Terigi (1996), Pineau (2001) y Basabe y Cols (2007).

acreditación. En el jardín maternal si bien hay un currículum, este no presenta una selección y secuenciación de contenidos uniforme, predeterminada y obligatoria, sino lineamientos y recomendaciones para la acción educativa.

- En la educación básica, la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan en forma colectiva y en situaciones ritualizadas. Se enseña a todo el grupo a la vez, a través de ciertas prácticas que son propias e inherentes a la institución y con reglas especiales que deben dominarse; por ejemplo: los permisos para hablar y callar, la forma de comportarse, la organización de las tareas, etcétera. En el jardín maternal, el aprendizaje se desarrolla en el marco de situaciones naturales y es individualizado, porque es necesario atender a los tiempos, ritmos y necesidades particulares de cada niño y niña.
- La organización institucional de la escuela se caracteriza por un uso artificial del espacio y del

tiempo: se diferencian lugares y momentos para el aprendizaje, el juego, el descanso, etcétera; se dosifica el tiempo y se crean ritmos artificiales; como, por ejemplo: tantas horas semanales de una materia. Los espacios se diferencian en función de lo que está permitido hacer en cada uno. En el jardín maternal, casi nada de esto ocurre. Si bien se diferencian zonas y momentos por una cuestión organizativa para los adultos, los tiempos y espacios de aprendizaje, juego, descanso y alimentación son flexibles y en función de cada niño y niña.

- Otro rasgo central de la escuela básica es que se enseña y aprende un conocimiento descontextualizado: la escuela no crea conocimientos ni es el lugar de su utilización. Construye conocimientos que van a servir en otro lugar y en otro tiempo. Por eso, el contenido escolar es una construcción estrictamente pedagógica elaborada solo para la escuela, y corre el riesgo de resultar vacía de sentido. En cambio, en el jardín maternal, el aprendizaje se desarrolla en la misma situación en que es pertinente lo aprendido. La enseñanza y el aprendizaje se realizan en el contexto de la acción inmediata.
- En la educación primaria y secundaria, el desarrollo evolutivo no está en el centro de la escena: se trata de un aspecto menos relevante que, por ejemplo, la materia que se va a enseñar. A su vez, en la escuela primaria y secundaria, predominan la transmisión por sobre la observación. En el jardín maternal, por el contrario, la consideración del desarrollo y la observación juegan un papel preponderante. Esto es así tanto por la individualización de la acción educativa (en lugar de enseñanza

colectiva) como por la complejidad que supone el trabajo con bebés, porque para interpretar sus comportamientos y necesidades no contamos con la palabra. Por eso, en la educación y el cuidado en la primera infancia, la observación es una tarea central, que requiere competencias profesionales específicas, así como dispositivos especiales de registro y documentación pedagógica.

- Una última diferencia entre la escuela básica y la educación y el cuidado en la primera infancia tiene que ver con sus diferencias y límites con la educación familiar. Por un lado, vemos que la educación básica se justifica en la necesidad de enseñar conocimientos tan especializados que no pueden ser transmitidos por las familias en la vida cotidiana; por ejemplo: la lectura y la escritura y las operaciones matemáticas requieren una ayuda específica para su aprendizaje. Esto diferencia a la escuela de la familia, la justifica y legitima. En la educación y el

cuidado en la primera infancia, estos límites son más difusos y ello suele representar un obstáculo a la hora de diferenciar roles y legitimar la autoridad escolar. Además, en la escuela básica, las características de cada familia y los vínculos intrafamiliares no suelen ser objeto de trabajo docente (salvo casos excepcionales). En cambio, en la educación y el cuidado en la primera infancia, no es posible aislar o recortar a los y las bebés de su familia. Ello implica que la acción pedagógica se dirige hacia esa amalgama que forma cada bebé con su grupo familiar.

“EN EL JARDÍN MATERNAL, EL APRENDIZAJE SE DESARROLLA EN EL MARCO DE SITUACIONES NATURALES Y ES INDIVIDUALIZADO PORQUE ES NECESARIO ATENDER A LOS TIEMPOS, RITMOS Y NECESIDADES PARTICULARES DE CADA NIÑO Y NIÑA.”

Un espejo que deforma: el falso debate entre promover el desarrollo o transmitir la cultura

Quizás el aspecto que plantea el mayor contraste entre el jardín maternal y los otros niveles del sistema educativo (incluso el jardín de infantes) tiene que ver con el lugar que ocupan los *contenidos*. Claramente, niños y niñas aprenden a caminar, a hablar, o a comer, aunque

no asistan al jardín maternal. Pero, esta afirmación, no va en detrimento de la importancia educativa del nivel; todo lo contrario, ya que la especificidad pedagógica debe fundarse en otras coordenadas, más intangibles, que no pueden encerrarse en las categorías de una teoría pensada para otras realidades. ¿Puede, acaso, la didáctica, tal como la conocemos, definir contenidos en el momento en que una maestra acuna a un bebé en brazos, con una postura corporal que envuelve y se ahueca *para que el otro entre*, mientras con su mirada acompaña el juego exploratorio de otro bebé sentado en la colchoneta e intercambia esa mirada, para conectar nuevamente con el bebé que tiene en brazos? ¿Qué categoría teórica nos permite describir o prescribir estas pequeñas y a la vez grandes prácticas amorosas necesarias por su potencialidad subjetivante?

Las categorías de la pedagogía han sido elaboradas en función de los fines y contenidos de la escuela básica y para responder a sus problemas; como, por ejemplo: la exigencia de uniformidad en los resultados, la artificialidad de las situaciones de enseñanza y el

carácter descontextualizado del aprendizaje. Sin duda, estos atributos no caracterizan las prácticas de educación y cuidado en la primera infancia. Por ello, si nos miramos en el espejo de la escuela básica, podemos terminar forzando nuestras prácticas para que encajen en las categorías didácticas.

De hecho, una consecuencia de trasladar las categorías del formato escolar al jardín maternal es que se piensen los logros del desarrollo como si fueran objetivos y contenidos (obligatorios) del currículum. Asociado a este, otro problema frecuente consiste en la confusión entre evaluación de los aprendizajes y valoración de logros del desarrollo. Incluso, la mayoría de los modelos de programación y planificación didáctica ponen el acento en la claridad para definir los aprendizajes esperados, al punto de que los resultados logrados por los alumnos y las alumnas suele ser un indicador (si bien no exclusivo) de la calidad de la enseñanza.

Por ello, cuando se adoptan estos modelos en el jardín maternal, se corre el riesgo de confundir a qué se apunta. Por ejemplo, si una planificación propone “experimentar con diferentes materiales sonoros”, puede conducir a considerar esta acción como “conducta esperada” en los niños y las niñas. Pero, en verdad, el propósito es “ofrecer la posibilidad para que niños y niñas experimenten con diferentes materiales sonoros” (Fairstein, 2009). La programación didáctica en jardín maternal requiere, mayormente, especificar la acción docente y no tanto los resultados esperados. La calidad de la acción pedagógica se define, principalmente, a través de los escenarios, experiencias y vínculos que propone la educadora (Soto, 2017).

En síntesis, la mayoría de los modelos de diseño curricular y de programación y evaluación didáctica responden al tipo de educación que se desarrolla en la escuela primaria y secundaria. La necesidad de revisarlas y evaluarlas en función del tipo de acción pedagógica del jardín maternal deriva justamente de advertir sus rasgos singulares y sus profundas diferencias con otros niveles educativos. Como señala Alicia Camilloni: “si pensáramos que las cuestiones curriculares básicas ya han sido resueltas y que no es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan, entonces la didáctica no sería necesaria” (Camilloni, 2007: 20).

Las diferencias en los propósitos del jardín maternal y la escuela básica se evidencian, en particular, cuando se analiza el debate entre dar prioridad a la “transmisión de conocimientos” o “responder a las necesidades del desarrollo de niños y niñas”. Mirado desde las definiciones de la escuela básica, esto es un verdadero problema, dado que se entronca con uno de los principales debates curriculares: entre desarrollo o

cultura, entre *exducere* o *educare*. Para el formato escolar, es un auténtico desafío y, como dice Meirieu (1998), su resolución requiere una verdadera revolución copernicana, que evite los extremos de la acumulación de conocimientos, en nombre de las exigencias sociales y de la abstención pedagógica, en nombre del respeto del niño.

“EN LA EDUCACIÓN Y EL CUIDADO EN LA PRIMERA INFANCIA, LA OBSERVACIÓN ES UNA TAREA CENTRAL QUE REQUIERE COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS, ASÍ COMO DISPOSITIVOS ESPECIALES DE REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA.”

Pero ¿cómo afecta todo este debate a la educación y el cuidado en la primera infancia? Es una muy buena pregunta porque justamente se trata de un problema *importado* de la escuela básica⁴, que no representa una contradicción para la educación de los primeros años de vida. En la primera infancia, el desarrollo y la apropiación de la cultura son dos caras de una misma moneda: el desarrollo de las funciones psicológicas es, al mismo tiempo, la introducción en la cultura.

En esta etapa, el debate cultura-desarrollo representa una falsa oposición. Recordemos que, para la psicología, la apropiación de la cultura y el desarrollo de las funciones

⁴ Un debate que, además, no es solo un problema didáctico, sino también político-pedagógico, exacerbado en las últimas décadas del siglo XX; primero como denuncia de un *vaciamiento de contenidos* y, luego, homologando la calidad con resultados de aprendizaje medibles y evaluables.

psicológicas son dos vectores que avanzan juntos: en los primeros años de la vida, sus relaciones son más estrechas y se van diferenciando y especializando conforme avanzamos en las etapas evolutivas. Las dos grandes escuelas de la psicología del desarrollo -la teoría psicogenética de Piaget y la teoría sociohistórica de Vigotsky- concuerdan en señalar diferencias cualitativas entre los aprendizajes de la primera infancia y los de la etapa escolar. Diferencias que pasan por el acceso a la función simbólica y la capacidad de reversibilidad, para la Psicología Genética, y por la creciente independencia del contexto y regulación consciente, para la Teoría Sociohistórica. En la primera infancia, el desarrollo del conocimiento está ligado a la experiencia y responde básicamente a procesos inductivos. En cambio, los aprendizajes de la etapa escolar no dependen del desarrollo espontáneo, sino que requieren necesariamente de la acción pedagógica.

Entonces, si se trata de aprendizajes diferentes, está claro que su enseñanza no presentará los mismos problemas. En la educación y el cuidado en la primera

infancia, el debate cultura-desarrollo no constituye un problema; es una falsa oposición. ¿Acaso aprender colores, sonidos, texturas es independiente de la creación de las categorías mentales para dar cuenta de ellos? ¿Puede separarse la adquisición de conocimientos del desarrollo de las funciones psicológicas? ¿Hay alguna posibilidad de promover el desarrollo que no sea a través de transmitir la cultura? O al revés, ¿hay algún aprendizaje en la primera infancia que no sea creador de desarrollo?

Un espejo que deforma II: acerca de la relación entre lo asistencial y lo pedagógico

Otra de las cuestiones que se esgrime cuando se pone en tela de juicio el sentido pedagógico de la educación y el cuidado en la primera infancia, es su *carácter asistencial*, la fusión de las tareas educativas y de cuidado. Y si bien en los ámbitos académicos el debate parece saldado, no ocurre lo mismo en las representaciones sociales ni en las modalidades de atención y políticas públicas. En muchas ocasiones, la atención a la primera infancia continúa apareciendo asociada a prácticas institucionales enfocadas solamente en responder a sus necesidades básicas, a lo sumo con el agregado de algunas actividades de estimulación temprana o de juego y movimiento, pero sin que se advierta su sentido pedagógico y la importancia de proteger y promover el derecho a la educación desde el nacimiento

Es verdad que la dimensión asistencial y la preocupación por el cuidado está presente en todos los niveles educativos, pero no con la relevancia que tiene en el jardín maternal. En

todo el sistema escolar se desarrollan no solamente tareas estrictamente de “enseñanza”, sino también acciones que tienen que ver con el cuidado, porque atienden a sujetos en desarrollo y los adultos a cargo son responsables (incluso, la escuela secundaria se ocupa, por ejemplo, de cuestiones como adicciones o educación sexual integral, que exceden el *dar la materia*). Pero en todos estos casos, el cuidado aparece como *un agregado*, hasta tal punto que, en ocasiones, se acepta que haya docentes que se ocupan menos de estas cuestiones y no por ello se considera que incumplen con su tarea (cuestión, obviamente, discutible).

Pero vayamos al jardín maternal. Aquí, asistir o cuidar no es un agregado. Es una parte indisoluble de la acción educativa. En la atención de la primera infancia se fusionan el cuidar y el enseñar, la crianza y la educación, lo asistencial y lo pedagógico. En los propósitos educativos se amalgaman el cuidar, educar, criar y acompañar el desarrollo. La acción educativa se funde con la crianza. Creemos que esta fusión debe tomarse

como un *dato duro* de este nivel educativo; es decir, un rasgo inherente a la educación y el cuidado en la primera infancia, que forma parte de su identidad. Se trata de asumirlo como un rasgo de base y edificar una pedagogía a partir de ahí. Por ello, es un error tomar como modelo a la escuela primaria, porque implica pensar en forma separada lo asistencial de lo pedagógico.

El famoso debate asistencial- pedagógico, que ha caracterizado al nivel desde el reconocimiento de su carácter educativo, no se ha resuelto *en favor de lo pedagógico y en detrimento de lo asistencial*, sino en la resignificación de ambos términos como inseparables en relación con la primera infancia. Esta manera de entenderlos permite superar la discusión entre lo asistencial y lo pedagógico. El cuidado y la educación son dos prácticas inseparables en esta primera etapa de la vida de los seres humanos.

Ello quiere decir que es tan importante ponerle el abrigo para salir a tomar sol en el invierno, como darle el biberón, mirarlo a los ojos, alzarlo y mecerlo, responder a su llanto, brindarle un juguete, armar un escenario de juego, observar su desenvolvimiento, higienizarlo, cuidar el buen trato, hablarle con respeto y cariño, ofrecerle desafíos a la medida de sus potencialidades, leerle cuentos o cantarle, acompañar y orientar a la familia, preocuparse por su documentación y vacunación, entre otros.

Superar la discusión entre lo asistencial y lo pedagógico implica pensar al mismo tiempo en la educación y el cuidado. El cuidado suele vincularse con la actividad física de atender a otro, y no se la reconoce como actividad que parte del pensar, del representarse al otro:

Es necesario, entonces, resignificar los aspectos educativos que se incluyen en las actividades de cuidado hacia los niños pequeños, para superar una vieja concepción que asocia la educación inicial con la caridad, el socorro y la beneficencia. Pensar-representarse al niño que se educa y se cuida, significa tener en cuenta sus necesidades, estar atento a sus niveles de desarrollo, brindándole la estimulación oportuna para ir incentivando sus progresos. Es imprescindible trascender la visión de cuidado como protección hacia los niños pequeños, que nos ha dominado por tanto tiempo, revalorizando los cuidados que incluyen la educación (Ivaldi, 2000: 127).

De manera que, en el jardín maternal, educación y crianza, pedagógico y asistencial, son acciones

coincidentes. Sin embargo, cuando la tarea es abordada con categorías y criterios de la escuela básica puede conducir a ver a lo asistencial como *un agregado* que le *resta tiempo* a lo pedagógico. Solo desde esa perspectiva aparece la idea de que ocuparse de la crianza implicaría desatender lo pedagógico. Y surge entonces la frustración y la queja: “No pude hacer las actividades de enseñanza”. Como relata Valeria Feder:

“Recuerdo la frustración de las maestras con las cuales tuve el gusto de trabajar, cuando, luego de un arduo día de trabajo, sentían el sabor amargo de no haber podido realizar lo planificado, como si nombrar, abrazar, sostener, arrullar, sonreír, mirar, observar, contener, mecer, consolar, permanecer, entonar, sobrevivir, envolver, estimular, fueran poca cosa” (Feder, 2001: 22-23).

En el sentido inverso, no se trata tampoco de *didactizar* las prácticas e imponer estructuras rígidas a una tarea tan artesanal como es la crianza. Y acá traemos otro ejemplo. La teoría de libertad de movimiento (Pikler, 1984) es, sin lugar a duda, un enorme aporte para pensar el desarrollo psicomotriz, que nos conduce a revisar nuestras intervenciones y los espacios físicos en las instituciones; por ejemplo: el uso de butacas, corralitos o las hamacas saltarinas. Sin embargo, pensemos en el caso de un o una bebé que en su casa transcurre todo el día en su sillita. ¿Cómo será su paso a la colchoneta? Quizás en un primer momento, no le estemos ofreciendo libertad de movimiento sino una profunda inseguridad.

Tendremos que encontrar los modos de ir generándole seguridad para que explore sus movimientos con autonomía: por ejemplo: ofrecerle un espacio contenedor diseñado con mantas enrolladas o almohadones, o contar con nuestras piernas para rodear su cuerpo, o acostarnos a su lado.

Por último, superar el debate asistencial – pedagógico nos posiciona también en otro lugar respecto de las familias. Gran parte de las tareas *de atención y cuidado* de la educación, en cualquier nivel educativo, consisten en acciones hacia las familias de alumnos y alumnas. Ahora bien, si en otros niveles educativos estas tareas tienen un carácter menos relevante y suelen depender de *estilos docentes*, en la educación y el cuidado en la primera infancia el trabajo con las familias ocupa un lugar central. En etapas tan tempranas de la vida, ocuparse del bienestar de niños y niñas es también preocuparse por el bienestar de las familias.

Sin mirarnos en un espejo prestado: el sentido pedagógico de la educación y el cuidado en la primera infancia

Preguntarse acerca del sentido de la educación en la primera infancia implica, pues, reconocer que no es transparente ni resulta obvio. Las acciones de educación y cuidado en los primeros tres años de vida constituyen una tarea compartida entre las instituciones, las familias y la comunidad. Pero las instituciones -como el jardín maternal- se posicionan en un lugar diferenciado, en virtud de su posibilidad de generar y promover prácticas y entornos enriquecedores del desarrollo infantil, así como en su potencialidad para convocar y empoderar a los diferentes actores sociales que intervienen en la crianza. Al asumir profesionalmente la educación y el cuidado en la primera infancia, representan la oportunidad de ampliar y potenciar el desarrollo psicológico, cultural y social de niños y niñas, así como de enriquecer las acciones de crianza familiares y comunitarias.

El jardín maternal actúa en la vida de los sujetos en la etapa más determinante del desarrollo; en la que se sientan las bases del psiquismo, de la inteligencia, de la personalidad, de la subjetividad. Desde el nacimiento y hasta los tres años, niños y niñas construyen su identidad, sus primeros rasgos de carácter, se desarrollan sus sentidos, y, al mismo tiempo, entran en el mundo de los objetos y de la naturaleza, y empiezan a ser parte de un grupo social. Abordar profesionalmente la crianza, el cuidado y la educación en la primera infancia abre la posibilidad de que las experiencias iniciales y fundantes de la vida se desarrollen de manera planificada.

Recordemos que el desarrollo humano depende tanto de la dotación genética como de las oportunidades que ofrece el entorno de crianza. Estamos genéticamente preparados para aprender el lenguaje, así como venimos al mundo con una mente embrionaria para desarrollar conexiones neuronales complejas. Pero, que todo eso ocurra, *cómo* sucede y *hasta dónde* se llega, depende del entorno de la crianza. Diferentes corrientes de la psicología coinciden en esta mirada sobre los primeros tres años de vida. Si bien no podemos explayarnos en las explicaciones, vale la pena recordar algunas ideas.

- El psicoanálisis, desde Freud en adelante, destaca la importancia de esta etapa en que se estructura el aparato psíquico, a través de la creación de la instancia psicológica del Yo y, con él, gran parte de los modos de relación que estableceremos toda la vida (Aberastury, 1962).
- La teoría de Piaget explica que en estos años se sientan las bases del desarrollo cognoscitivo, que comienza con una inteligencia sensoriomotriz que progresa, en virtud de la

interacción con el entorno, hacia la capacidad de simbolización, rasgo diferencial del pensamiento humano (Castorina, 2012; Fairstein y Carretero, 2001).

- Para la teoría de Vigotsky, desde la primera infancia se comienza a diferenciar una línea cultural del desarrollo, responsable de la conformación de los procesos psicológicos superiores (propios del psiquismo humano) y ya desde los primeros aprendizajes se requiere la intervención social y la presencia de herramientas culturales (Baquero, 1997).
- Desde la sociología, Berger y Luckman (1968) explican que la construcción del carácter y la personalidad comienzan desde muy temprano en la vida, por medio de la identificación con personas significativas para el niño; identificación que permite ir adquiriendo rasgos emocionales, roles y actitudes.
- Las neurociencias precisan que los primeros dos años de vida se caracterizan por poseer un crecimiento neuronal único en la vida (por su magnitud), que concluye con un período de *poda*, que abre una gran potencialidad para hacer nuevas conexiones neuronales (Ferrerres y Abusamra, 2017).
- La pedagogía de María Montessori (1986) caracteriza la mente de cero a tres años como un embrión psíquico que se va conformando y especializando por la interacción del bebé con el ambiente; una mente absorbente, cualitativamente diferente de la mente adulta, un psiquismo en construcción que se forma a sí mismo a través de lo que absorbe.

Estas ideas provenientes de diversas teorías no pretenden ser más que pinceladas para poner de manifiesto la relevancia de la acción educativa durante la primera infancia. La posibilidad de que esta acción educativa se desarrolle de manera pensada y analizada profesionalmente, asumiendo con sensibilidad esta responsabilidad, y apoyada en fundamentos científicos, es una oportunidad invaluable.

La relevancia de la educación y el cuidado en la primera infancia se funda, entonces, en sus posibilidades de generar y promover entornos de educación y cuidado que apunten - tanto dentro como fuera de la institución- a ampliar los horizontes culturales del desarrollo y a cultivar bases vinculares seguras. Veamos qué significa:

- Los y las bebés pueden aprender un lenguaje o varios, pueden aprender los colores viendo televisión, o experimentando con pinturas y observando obras de arte; pueden escuchar música, pero también pueden aprender a diferenciar sonidos, instrumentos y melodías;

pueden conocer la literatura recién a los tres años o pueden apreciar y participar de narraciones y relatos desde la cuna. En todos estos casos, los aprendizajes no serán iguales. El desarrollo del oído y de la vista, el desarrollo del sentido estético y del sentido ético, el desarrollo del gusto, el desarrollo de la percepción y del interés por el mundo... pueden tan solo ocurrir, o pueden ampliarse hasta límites sorprendentes. Las prácticas y entornos de educación y cuidado en la primera infancia pueden, así, ampliar los horizontes culturales del desarrollo.

- Del mismo modo, estos aprendizajes pueden producirse en un clima emocional más o menos placentero, con mayor o menor de respeto por los tiempos del niño o de la niña y su posibilidad de equivocarse, y pueden vivenciarse como conquistas o como usurpaciones, afrontarse como desafíos o como obstáculos, pueden ser celebrados o sancionados, exigidos o temidos... Todas estas emociones que rodean a los aprendizajes en los primeros años de vida dejan su marca indeleble en el psiquismo, conformando una matriz de aprendizaje y unas bases vinculares que nos acompañarán durante toda la vida. Los primeros aprendizajes sientan las bases de lo que será nuestra manera particular de acercarnos al mundo de los objetos y de las personas, al conocimiento y a las relaciones. Somos los adultos encargados de la crianza quienes propiciamos un clima u otro para los primeros aprendizajes y, con ello, determinamos, en gran medida, las bases vinculares del psiquismo.

El jardín maternal, trabajando junto con las familias y la comunidad, puede ofrecer a los y las bebés un contexto rico en estímulos y experiencias, y con ello promover el despliegue de sus capacidades nacientes en sentidos potentes y diversos. Por ello, no se trata solamente de acompañar el desarrollo, sino de amplificarlo y potenciarlo, reconociendo la sensibilidad y plasticidad de esta etapa evolutiva. En relación con las familias y la comunidad, se trata también de acompañarlas; pero, además, enriquecerlas y fortalecerlas en sus acciones de crianza: que puedan hallar en la institución un espacio que las aloje y reciba como sujetos que están maternando y paternando.

En las instituciones de educación y cuidado en la primera infancia nos planteamos objetivos y contenidos pedagógicos porque pensamos y analizamos profesionalmente cómo ampliar los horizontes culturales del desarrollo y cómo cultivar bases vinculares seguras. El desarrollo de niños y niñas se convierte en objeto de reflexión pedagógica cuando nos preguntamos, por ejemplo, qué tipo de espacios y ayudas proponer para el

inicio de la marcha, cómo acompañar el destete y el inicio de la alimentación siguiente, con qué propuestas provocar o propiciar la sensibilización estética, qué lugar otorgar a los primeros balbuceos como precursores del habla social, qué experiencia promover en relación con el propio cuerpo a través de las actividades de higiene, qué modos de relaciones interpersonales vamos a modelizar, qué respuesta daremos ante los errores, cómo estimulamos la tolerancia a la frustración y la capacidad de espera, cómo generar experiencias placenteras de descanso... y podríamos seguir.

El sentido pedagógico del jardín maternal se funda, entonces, en la posibilidad de planificar y desplegar contextos educativos y de crianza, con experiencias enriquecidas y enriquecedoras para bebés y familias. Como señala Miguel Zabalza:

*“Si en algún momento de la vida resultan importantes los contextos de vida, ese momento es sobre todo la infancia. La particular dependencia en que se desarrolla la vida infantil otorga cualidad de **figura** a lo que en otras etapas de la vida no constituye sino el **fondo** de nuestro desarrollo” (Zabalza, 2000: 2. Lo destacado es del original).*

Sin mirarnos en el espejo: los principios pedagógicos de la educación de la primera infancia

La calidad de las acciones de educación y cuidado en la primera infancia requiere no solamente reconocer su singularidad, sino, muy especialmente, asumir el desafío de crear

ambientes y prácticas que respondan efectivamente a ampliar los horizontes culturales del desarrollo y a cultivar bases vinculares seguras. Generar este tipo de ambiente educativo no es fácil; no nos sale naturalmente. Requiere que revisemos nuestras prácticas, los modelos heredados o importados de otros niveles educativos; pero también nuestros modos aprendidos de actuar, nuestras propias matrices de acción, porque vivimos en una cultura que, por más que a veces lo enuncie, no ha logrado aún un verdadero respeto por la infancia ni un reconocimiento de las potencialidades de los niños y las niñas más pequeños. Se los sigue considerando sujetos a moldear, incompletos; hacemos las cosas por ellos, porque consideramos que no pueden y, de este modo, no les permitimos probar (y probarnos) lo que sí pueden; no nos detenemos a decodificar un llanto o un berrinche, decidimos por ellos y hablamos por ellos; les imponemos nuestros tiempos y nuestro apuro... ¡Cuántos adultos tironean del brazo de un niño que se detiene en plena calle a mirar pasar las hormigas y sin embargo no hacen lo mismo cuando su perro se detiene a olfatear! ¡O

cuántas veces se levanta al bebé por la espalda sin una palabra que anticipe la interrupción de su juego; una acción mecánica motivada por la prisa, pero que lo sobresalta o asusta! La prisa es enemiga de la ternura...

Y, en este marco, la importación de prácticas y modalidades pensadas para otros niveles educativos solo complica más las cosas, porque una *rabieta* no es igual a los ocho años que a los dos, ya que requiere otras formas de actuar; tampoco la capacidad de estar en ronda escuchando a la maestra. A veces, aplicamos estrategias para la *puesta de límites* o el *manejo del grupo* que no tienen sentido en estas edades, como: gritar desde lejos *eso no se toca*; o pretender que todos acudan al llamado de la maestra cuando están en el patio, sin advertir que decodificar el lenguaje y autorregular las propias conductas son aprendizajes posteriores; o enojarnos y regañarlos cuando se mueven mucho en la silla, cuando no dibujan *dentro de la hoja*, o se niegan a *compartir* un juguete, atribuyéndole a sus comportamientos una intencionalidad que aún no dominan.

Todas estas situaciones dibujan un panorama que no tiene equivalente en la educación básica, e, incluso, a veces, en el jardín de infantes. Por eso, las acciones de educación y cuidado en la primera infancia exigen una pedagogía diferente: que priorice el vínculo primario, la imprescindible cercanía del adulto, la caricia y la ternura como práctica profundamente humanizante y transformadora. La relación educativa se define desde otros parámetros que no son la construcción de contenidos estandarizados, sino la posibilidad de alojar las culturas infantiles, atender a la singularidad de cada niño o niña y sus familias y reservar un lugar preponderante a la observación, que implica pausas para mirar y

escuchar, para descifrar el lenguaje del cuerpo y de los gestos. Pensemos en un niño de un año que a la entrada del jardín no puede separarse del adulto que lo acompaña porque pasó una mala noche, porque tiene alguna molestia o simplemente está más sensible; ¿se puede intervenir de igual manera que con un niño de cinco años en esa misma situación?

Decir que hablamos de una pedagogía que pone al niño en el centro de la escena, no resulta en absoluto novedoso, porque es un enunciado corriente; aunque mucho menos corriente es verlo en la práctica. Por eso, vale la pena profundizar en este aspecto. A comienzos del siglo XX, las pioneras de la educación infantil, bellamente y con rebeldía, hablaban, de “dignificar la voz del niño”. Nosotras agregamos: dignificar su gesto, su acción, su mirada, su palabra, su movimiento, su escucha, su juego, su llanto, su singular modo de aprender.

Cabe revisar, entonces, por ejemplo, cómo se habla a los y las bebés: ¿cómo dialogamos con ellos y ellas? ¿Cómo se responde a sus gestos y sus balbuceos, a sus

pedidos, formulados con el lenguaje del cuerpo? El diálogo requiere del adulto un acomodarse constante a las formas de comunicación infantiles; adaptación que no equivale a infantilizarse. Se dialoga con el cuerpo, con la mirada, con la sonrisa, con el abrazo; a veces, con la sola presencia.

Y se dialoga, claro, también, con la palabra. El habla de la educadora es central en la creación de vínculos. Al hablar a un o una bebé, lo que entiende no es el significado de cada palabra, término a término, sino la intención comunicativa, la emoción, el afecto, la ternura, el deseo. Por eso, se les habla distinto que a los adultos, en tanto es la manera en que distinguen el mensaje destinado a ellos. Además, la oralidad es, además, una pieza fundante en la relación con el otro, por su impronta subjetivante. En la primera infancia, la palabra tiene valor performativo porque constituye al sujeto. Nombrar al otro es hacer nacer la identidad, es incluir en un colectivo y en una historia. Por ello también, hay palabras que, por su peso en la subjetividad, se vuelven *palabrotas*: los y las bebés no captan ciertas ironías o bromas de los adultos, todas son palabras que definen su identidad en construcción. De allí la obligación, en la educación y el cuidado en la primera infancia, de prestar atención al modo en que hablamos a los y las bebés, y el modo en que hablamos acerca de ellos y ellas.

Y una parte del habla también es el silencio. En el jardín maternal se crean, por parte del adulto, pausas, silencios potenciadores de creación. Un vacío que nada tiene que ver con la indiferencia que lleva al abandono, sino que se trata de un vacío necesario para cualquier construcción. Como plantea Graciela Montes: “Si todo está saturado de discursos ya

previstos, si no hay lugar para el titubeo [...] entonces como adultos no daremos lugar a los mundos que los chicos tienen dentro” (Montes, 2004: 34). Por ejemplo, cabe preguntarnos si es posible escuchar a un bebé cuando la radio está de fondo. Cuando hay música todo el tiempo, ¿qué clase de silencio dignifica esa voz? ¿Quién responde al gesto del pequeño? ¿Para quién es ese gesto si no hay un otro observando, para quién el balbuceo si no está el otro escuchando?

En la educación y el cuidado en la primera infancia, el silencio es una forma de acogida, de presencia y de respeto, que no significa ausencia de comunicación, sino saber contener el habla y cuidar el tono de voz. El silencio permite detenerse, mirarse, explorar las posibilidades de la quietud, hacer lugar a una actitud y disponibilidad corporal que despliega su potencial relacional. El silencio es, entonces, una forma de dar plenitud al encuentro y la comunicación corporal, sin inundar el ambiente con palabras y, sobre todo, como forma de dar protagonismo a los y las bebés (Erro, Hoyuelos y otros, 2019).

Ahora bien, para saber cuándo la palabra, cuándo el silencio, una educadora de la primera infancia necesita de la mirada. La observación es una herramienta pedagógica muy potente, nos permite reflexionar sobre cada intervención; nos impide *hacer de memoria* nuestra práctica. Porque la mirada nos lleva a pensar las propuestas, ya sean grupales, como singulares. Nos permite discernir qué intervención necesita cada niño porque, si hacemos para todos lo mismo y al mismo tiempo, no estamos hablando de una pedagogía democrática e inclusiva. Hablamos del niño en el centro de la escena y, para que esta posición sea real, es necesario ver qué necesita cada uno, qué necesita cada familia. ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? son preguntas que pueden ser respondidas a través de la mirada ética de la educadora. La mirada como garante para no invadir la intimidad a la que el juego convoca, para saber en qué momento la palabra, en cuál el cuerpo, cuándo el silencio.

Una mirada que permite ver cosas diferentes en dos situaciones aparentemente similares. Pensemos, por ejemplo, en una sala de bebés, en una pequeña que no logra fijar la mirada en el rostro de un *otro*. En el momento de tomar la mamadera, la educadora la pone en la cuna y le da la mamadera y la pequeña se queda tomando sola. ¿Podemos leer aquí autonomía, como en otros casos? La observación es la acción que abre la posibilidad de una intervención temprana frente a alguna dificultad; único modo de no estar vulnerando sus derechos.

La mirada, la observación son herramientas fundantes de la práctica educativa. A partir de las palabras del poeta Antonio Machado (1912), “el ojo que vos ves no es ojo porque tú lo

veas; es ojo porque te ve”, podemos decir que observar no es solo mirar; no es ingenuamente. Es usar la mirada con profesionalismo, como instrumento de conocimiento del otro, como camino para descifrar, para decodificar un lenguaje que como adultos nos resulta ajeno: el lenguaje del cuerpo, de las emociones, un lenguaje sin palabra. La capacidad de observar y lo que se ve cuando se mira, diferencia a una educadora de otra, mucho más que otras características. La capacidad de observar requiere más práctica que teoría, porque la teoría queda vacía si no puede usarse para interpretar un llanto, una mirada, una sonrisa, un movimiento. Práctica compartida, porque aprendemos a mirar y observar junto a colegas, con quienes intercambiamos apreciaciones, que a veces difieren de las propias. Al igual que en la buena medicina, la observación es diagnóstica y es lo que antecede a la intervención. Es el punto de partida de la acción.

Por último, el jardín maternal, para poder alojar a las infancias, debe estar abierto, a su vez, a las ansiedades, contradicciones, miedos, enojos, inseguridades,

expectativas, imaginarios, deseos, no solo de niños y niñas sino también de sus familias. Porque otro rasgo singular de la educación y el cuidado en la primera infancia es que el sujeto que recibe no es solo el niño o la niña, sino también su familia. Como dijimos antes, la acción educativa se dirige hacia esa amalgama que forma cada bebé con su grupo familiar (Fairstein, 2011, 2017; Mayol Lassalle, 2005; Soto, 2011).

Entonces, es necesario desarrollar una pedagogía que contemple el vínculo con adultos que están maternando y paternando, con las emociones particulares que este acto implica. Miedos e inseguridades, lógicos frente a una actividad tan delicada e intensa como la crianza, para la cual nunca estaremos suficientemente preparados ni preparadas; sumada a la presión social, los modelos impuestos, los ideales de maternidad y paternidad publicitados por los medios de comunicación. Y el ingreso a una institución escolar, poseedora del poder simbólico de la evaluación, de la potestad para juzgar y clasificar a los sujetos, puede, sin dudas, acrecentar en lugar de mitigar estas ansiedades.

Por eso, en la educación y el cuidado en la primera infancia trabajamos tanto en el vínculo con los y las bebés, como con estas mujeres y hombres que se enfrentan al misterio de criar un hijo o hija, y respetamos las singularidades culturales y modalidades de crianza sin verdades únicas y universales. Porque se trata de una tarea de acompañamiento, de co-criar y no de enseñar a criar. Si queremos tender puentes para encontrarnos tendremos que encontrar la manera de que sean cruzados. ¿Alcanza el recibimiento en la puerta? ¿O es mejor permitir el ingreso a la sala y generar un intercambio que, aunque breve, permita que todos puedan interactuar, habilita a que todos veamos los modos de vincularnos? Instituir

una pedagogía del encuentro no va en detrimento del encuadre, ni de la higiene dentro de la sala, que no desconoce la realidad de presiones laborales que obligan a las familias a salir corriendo. Pero, a veces, ese breve intercambio dentro de la sala puede ser muy rico, generador de seguridad para bebés y familias, generador de vínculos entre la familia y la institución.

No necesito tu espejo: hacia una pedagogía específica de la primera infancia

En este trabajo quisimos compartir algunas ideas para seguir construyendo una pedagogía propia de la primera infancia. Quizás, una pregunta que no explicitamos y ha sobrevolado todo el tiempo nuestros argumentos, es la siguiente: ¿por qué hay que elaborar una pedagogía? ¿No alcanza con desarrollar las prácticas? Simplemente, porque la teoría le pone nombre a lo que hacemos. Y, de esa forma, nos ayuda a entenderlo y entendernos. Nos permite comunicar y comunicarnos. Y ponerle nombre,

como todos sabemos, nos permite diferenciarnos y reconocernos.

El jardín maternal es escuela, dado el sentido pedagógico de las funciones que desarrolla y porque se compromete profesional y políticamente con el aprendizaje en la primera infancia, a través de una acción docente planificada y evaluada con criterios pedagógicos de carácter público. Sin embargo, el tipo de acción docente en la primera infancia difiere del modelo escolar. La construcción de la identidad pedagógica del jardín maternal es un asunto que requiere seguir siendo conceptualizado porque implica un tipo de vínculo y acción docente completamente originales y distintivos.

La pedagogía de la educación y el cuidado en la primera infancia se construye dentro de un entramado en el que resultan centrales los aportes de las ciencias sociales y humanas para comprender y alojar a cada bebé y para entender el rol que juega la adquisición de la cultura en el desarrollo de la subjetividad. Asimismo, es fundamental conocer los marcos legales vigentes y sus paradigmas fundacionales, con el fin de reconocer que niños y niñas son ciudadanos desde el nacimiento y que cada bebé es titular de derechos humanos; motivo por el cual, las formas de vincularnos serán siempre respetuosas de su dignidad y humanidad.

El jardín maternal puede crear instancias que potencien las posibilidades de ampliar derechos; es decir, crear condiciones para alojar a todos y todas, atendiendo a la diversidad que caracteriza a nuestras sociedades. La posibilidad de que el entorno de crianza se organice de manera pensada y analizada profesionalmente, asumiendo con sensibilidad esta responsabilidad, y apoyada en fundamentos científicos, es una oportunidad invaluable.

Se trata de una posibilidad en términos pedagógicos que se convierte en una oportunidad de mejora social en términos políticos. Una educación de calidad en los primeros años de vida es condición para la equidad social, pues garantiza un contexto de vida enriquecedor para todos los niños y las niñas.

“EL JARDÍN MATERNAL PUEDE CREAR INSTANCIAS QUE POTENCIEN LAS POSIBILIDADES DE AMPLIAR DERECHOS; ES DECIR, CREAR CONDICIONES PARA ALOJAR A TODOS Y TODAS, ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD QUE CARACTERIZA A NUESTRAS SOCIEDADES.”

Referencias bibliográficas

Aberastury, Arminda (1962), *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Buenos Aires, Paidós.

Baquero, Ricardo (1997), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.

Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia (1996), “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. *Apuntes*, dossier “Apuntes pedagógicos”. Buenos Aires, UTE/ CTERA.

Basabe, Laura y Cols, Estela (2007), “La enseñanza”. En Alicia Camilloni, Laura Basabe, Estela Cols y Silvina Feeney, *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Berger, Peter y Luckman, Thomas (1968), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Camilloni, Alicia (2007), “Justificación de la didáctica”. En Alicia Camilloni, Laura Basabe, Estela Cols y Silvina Feeney, *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Camilloni, Alicia; Basabe, Laura; Cols, Estela y Feeney, Silvina (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Castorina, José Antonio (2012), *Psicología y epistemología genéticas*. Buenos Aires, Lugar.

Erro, Idoia; Hoyuelos, Alfredo y otros (2019), *Tiempo de acogida (Harrera-aldia). Libro de acompañamiento para familias*. Pamplona, Organismo Autónomo Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona. Disponible en <www.pamplona.es/escuelasinfantiles/verDocumento/verdocumento.aspx?idDoc=810>.

Fairstein, Gabriela Alejandra (2005), “¿Cuál es la diferencia entre lo que hacen los docentes de maternal y lo que hacen los padres? Un análisis del modelo teórico para interpretar la

relación pedagógica en jardín maternal”. Revista *e-Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial*, 1(1): 7-28. Disponible en <iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista_N1.pdf>.

— (2009), “Que el niño logre... ¿Y si el niño no logra? Problemas y paradojas de la planificación didáctica en jardín maternal”. En Mercedes Mayol Lassalle (comp.), *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. Buenos Aires, OMEP - Puerto Creativo. Disponible en <omep.org.ar/media/uploads/publicaciones/grandes_temas_para_los_mas_pequenos_2009.pdf>.

— (2017), “Relación con las familias en la educación infantil: todo depende del cristal con que se mire”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación (UNNE)*, 8(11): 1-136. Disponible en <revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3641/3279>.

Fairstein, Gabriela A. y Carretero, Mario (2001), “La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones”. En Jaime Trilla (comp.), *El*

legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona, Graó.

Feder, Valeria (2001), “Jardín maternal y desarrollo emocional. Coordenadas para pensar las instituciones educativas que albergan a niños pequeños”. *Ensayos y Experiencias*, 7(37): 11-22.

Ferreres, Aldo Rodolfo y Abusamra, Valeria (2017), *Neurociencias y educación*. Buenos Aires, Paidós.

Ivaldi, Elizabeth (2000), “Educación inicial: ¿más o menos calidad? Tendencias actuales y proyecciones futuras”. En María Victoria Peralta y Roxana Salazar (comp.), *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz, CERID/ MAYSAL.

Machado, Antonio (1912), *Proverbios y cantares*. Madrid, Ediciones El País.

Mayol Lassalle, Mercedes (2005), “Cuando el bebé ingresa al jardín maternal. El período de iniciación en la sala de 45 días a 12 meses”. En Claudia Soto y Rosa Violante (comps.), *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Paidós.

— (2009), “Ver la infancia”. En Mercedes Mayol Lassalle (comp.), *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. Buenos Aires, OMEP - Puerto Creativo. Disponible en <omep.org.ar/media/uploads/publicaciones/grandes_temas_para_los_mas_pequenos_2009.pdf>.

— (2013), “Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de Argentina”. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3): 99-110.

— (2016), “Educación inicial, sus concepciones y sentidos”. En Beatriz E. Zapata (ed.), *La identidad de la educación inicial. Currículos y prácticas socioeducativas*. Medellín, Publicar-T. Tecnológico de Antioquia, pp. 18-30.

Mayol Lassalle, Mercedes; Espinosa Salazar, Astrid; Croso, Camilla; Modé Giovanna, y Entenza, Adelaida. (2018), *El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe*. San Pablo, CLADE-OMEP.EDUCO. Disponible en redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf.

Meirieu, Philippe. (1998): *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes

Montes, Graciela (2004), “La literatura, la infancia, el arte. Conversaciones con Graciela Montes. Entrevista de María Emilia López”. *Punto de Partida. Revista de Educación Inicial*, 1(1): 33-38.

Montessori, María (1986), *La mente absorbente*. México, Diana.

Pineau, Pablo (2001), “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”. En Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

Pikler, Emmi. (1984-2016). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. (8a ed.). Madrid: Narcea. Col Primeros años

Soto, Claudia (2011), “Encuentros, escuchas y diálogos en el jardín maternal. El deseo de construir un espacio de encuentro cultural polifónico”. En Gabriela A. Fairstein, Mariana Contreras Braillard y Rosa Garrido (coords.), *Educación inicial. Estudios y prácticas*, vol. 2. Buenos Aires, OMEP - 12(ntes).

— (2017), “Para pensar la enseñanza a bebés y niños pequeños”. *Dones*. Revista digital. Entrega N 1. Disponible en www.revistadones.com.ar/single-post/2017/05/29/%E2%80%9CPara-pensar-la-ense%C3%B1anza-a-beb%C3%A9s-y-ni%C3%B1os-peque%C3%B1os%E2%80%9D---Entrega-N%C2%B01.

Terigi, Flavia y Perazza, Roxana (2006), “Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela. Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires”. *Journal of Education for International Development* 2(3). Disponible en <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>.

Trilla, Jaume (1985), *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona, Laertes.

Zabalza, Miguel (2000), “Equidad y calidad en la educación infantil. Una lectura desde el currículo”. Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil “Una educación infantil para el siglo XXI”, Santiago de Chile.

Gabriela A. Fairstein es Profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y del Instituto nacional de formación docente (INFD, Argentina) Miembro de la Organización mundial para la educación preescolar (OMEP).

Su e-mail es: gfairstein@gmail.com

Mercedes Mayol Lassalle es Presidenta Mundial de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) Profesora de la Maestría en Educación Infantil (Universidad de Buenos Aires).

Su e-mail es: mercedes.mayol@worldomep.org

Valeria Heres es Profesora en Universidad de Buenos Aires y en Institutos de formación docente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Miembro de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).

Su e-mail es: valeheres@gmail.com

Paula K. Lorenzi es Directora de Jardín Maternal de organismo de gestión pública nacional(Argentina) Profesora en Institutos de formación docente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).

Su e-mail es: paulalorenzi@gmail.com

■ LITERATURA INFANTIL | LIBRO-
ALBUM | HIPOTEXTO |
INTERTEXTUALIDAD | METAFICCIÓN

LA PARODIA DE LOS TRES CHANCHITOS A TRAVÉS DEL LIBRO- ÁLBUM: UN GÉNERO EN CONSTRUCCIÓN.

●●● POR RODRIGO CARLOS HERMIDA LIUZZI

El libro álbum es un género posmoderno que rompe con las tradiciones propias de la literatura infantil; en el análisis de dos libros álbum observamos los cambios que se configuran desde la metaficción y la intertextualidad en una adaptación de la versión clásica de “Los tres cerditos”.

Presentación

El presente artículo tiene como finalidad dar cuenta y analizar los procedimientos formales y estilísticos propios de los libros álbumes -intertextualidad y metaficción- que participan en la nueva significación que los autores Eugene Trivizas, Helen Oxenbury y David Weisner de “Los Tres Lobitos y El Cochino Feroz” y “Los Tres Cerditos”, respectivamente, dan al cuento tradicional “Los Tres Cerditos”. Se tomará como texto base o fuente la versión cinematográfica de Disney, de 1933, basada en la tradicional fábula titulada “Los Tres Pequeños Cerdos” que fue incluida en *Las Canciones infantiles de Inglaterra* (1886), por James Orchard Halliwell-Phillipps. La historia “en su forma “posiblemente” más conocida” apareció en *Cuentos de hadas ingleses*, de Joseph Jacobs, publicado primero en 1890.

En estos dos libros álbumes se produce una transformación lúdica denominada parodia (Genette, 1989: 27) en la que se retoma un texto conocido para conferirle una nueva significación, entendida, esta última, como una cita desviada de su contexto.

Ahora bien, los libros álbumes son un tipo de texto construido por medio de tres códigos: textual, visual y editorial. La relación de co-presencia e interdependencia de estos tres códigos coloca al libro álbum como un fenómeno posmoderno (Fanuel Hanán Díaz, 2007:

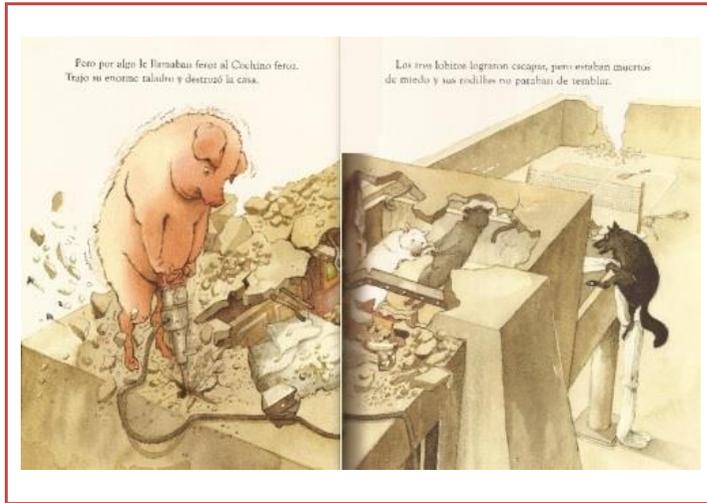
92) en el que la simultaneidad, la fragmentación, los préstamos de códigos, la relatividad del conocimiento y el rol constructivo del lector son moneda corriente.

El intertexto

Desde el título “*Los Tres Lobitos y El Chanco Feroz*”, podemos apreciar una inversión de los roles prototípicos de los personajes, en el cual los lobos son los indefensos animales que construyen sus casas a prueba de invasores y es el cerdo el que quiere destruirlas simplemente por el hecho de destruir. En este caso, como en la versión de Disney, el que invade no tiene la necesidad de alimentarse; es decir, el “chancho feroz” no quiere comerse a los lobitos, simplemente quiere molestarlos configurando así la figura del bravucón.

El título del cuento –relación paratextual- permite rápidamente configurar el hipotexto⁵ que está en juego en esta relación intertextual. A su vez, esta relación se refuerza gracias a la frase tradicional que emite el lobo en el cuento original y que es repetida por el “chancho feroz” - “entonces soplaré y resoplaré y la casa derribaré” - como estrategia para atrapar a los lobitos. En la versión del libro-álbum, el soplido está fosilizado (recordemos que, en la versión de base, el soplido destruye las dos primeras casas) como parte de la estructura tradicional del cuento, dado que el personaje malvado no logra destruir ninguna casa de ese modo y, solamente, enfrente de la primera casa, se observa la imagen del cerdo soplando y, posteriormente, solo se enuncia la frase del soplido y el fracaso al intentarlo. Originalmente, las tres casas armadas de materiales están configuradas en una gradualidad progresiva de débiles a fuertes (primero, paja, luego, madera y, finalmente, ladrillo); pero, en la versión de Trivizas y Oxenbury, son reemplazadas por una progresión de mayor resistencia: desde ladrillos a cemento y, por último, hierro y candados. A su vez, las herramientas - mazo, taladro y dinamita -, que usa el chancho feroz para destruir las casas, establecen un efecto lúdico-cómico gracias al recurso hiperbólico de la imagen.

⁵ El texto de base, en este caso, la versión de Disney “*Los Tres Chanchitos y El Lobo Feroz*”.



Trivizas y Oxenbury (2013: 16,17)

“LOS LIBROS ÁLBUMES SON UN TIPO DE TEXTO CONSTRUIDO POR MEDIO DE TRES CÓDIGOS: TEXTUAL, VISUAL Y EDITORIAL. LA RELACIÓN DE CO-PRESENCIA E INTERDEPENDENCIA DE ESTOS TRES CÓDIGOS COLOCA AL LIBRO ÁLBUM COMO UN FENÓMENO POSMODERNO EN EL QUE LA SIMULTANEIDAD, LA FRAGMENTACIÓN, LOS PRÉSTAMOS DE CÓDIGOS, LA RELATIVIDAD DEL CONOCIMIENTO Y EL ROL CONSTRUCTIVO DEL LECTOR SON MONEDA CORRIENTE.”

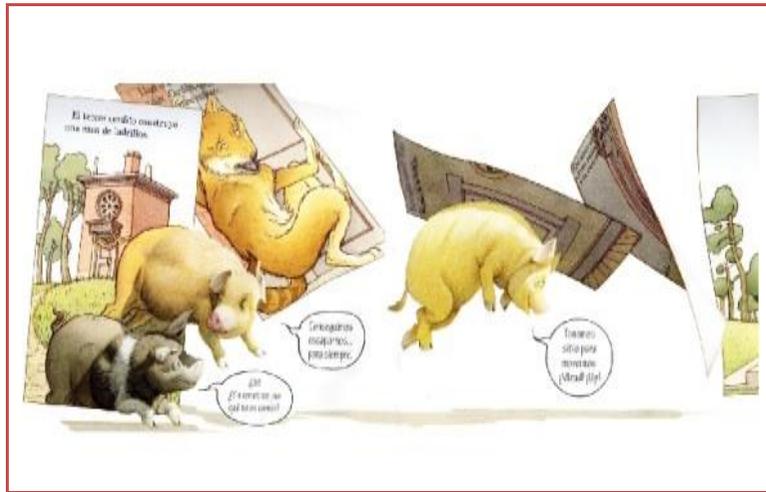
Por otro lado, es interesante pensar la forma que tienen los lobitos de resolver el problema de su atacante dado que no recurren a la violencia como en la versión de Disney en la que el cerdo que construye la casa de ladrillos le pega al lobo con un cepillo o lo quema y lo intoxica con trementina⁶ cuando el lobo baja por la chimenea. A su vez, el cerdo se burla de la imposibilidad del lobo de tumbar la casa por medio de su soplo, dado que realiza una composición musical intercalando notas de su piano entre los soplos. En la versión del libro-álbum, el chancho maligno es transformado en un ser amistoso gracias al perfume de las flores de una casa frágilmente construida. Es interesante que la casa más frágil sea la que resuelve el problema y todos se reúnen, juegan y terminan viviendo felizmente. Es posible pensar que la resolución final de la versión de Disney también presenta un final feliz o más bien “justo”; pero se recurre a la violencia para resolver una situación que no es conciliadora y en la cual una de las partes, en este caso el lobo, huye de la escena lastimado, intoxicado y humillado.

La metaficción

En “*Los tres cerditos*”, de David Wiesner, podemos apreciar la ruptura de la frontera narrativa entendida como un procedimiento metaficcional en el que los códigos del

⁶ *Turpentine* en inglés; un producto altamente tóxico si se ingiere o inhala.

esquema narrativo se vuelven sobre sí mismos (Marín, 2013: 64). En este libro-álbum toda la reinención del cuento de base se sostiene sobre este procedimiento: el lobo es derrotado gracias a los recursos metaficcionales en los que los cerditos escapan de la página; hacen un avión con la hoja en la que el lobo está presente y emprenden su aventura hacia otros espacios narrativos, cruzando la hoja en blanco e ingresando al espacio propio del autor.



(Weisner, 2006: 8)

En ese viaje metaficcional llegan a un cuento aún más antiguo⁷ que su propia historia y rescatan a un dragón de la espada de un príncipe y emprenden una simbiótica amistad que influirá en el desarrollo final de la historia tradicional, dado que el lobo feroz huye despavorido ante semejante dragón que le abre la puerta de la casa de ladrillos⁸ cuando el lobo intenta derribarla con su soplo. El lobo ya no es el que manda ni en la imagen ni en el texto, dado que el mismo dragón, mientras enfrenta al lobo y lo expulsa de la escena, también modifica con su cuerpo el texto que hace referencia a la subida del lobo por la chimenea con el fin de atrapar a los cerditos. En la página siguiente, los cerditos y el dragón modifican la historia de base desarmando el texto y guardando las letras que lo conforman en una canasta como signo de su potencial reescritura.

⁷ La sensación de antigüedad está dada por la ilustración en blanco y negro.

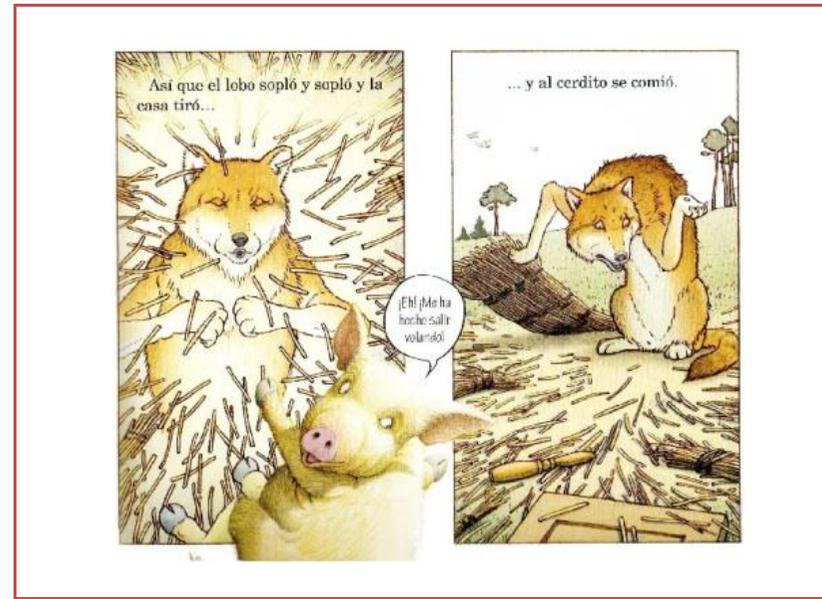
⁸ Es interesante agregar que en este libro-álbum no se modifica la estructura tradicional del cuento con relación al material de las casas de los tres cerditos (paja, madera y ladrillo).



(Weisner, 2006: 26)

Recordemos que en los libros álbumes la presencia de la imagen y el texto y su interacción es un requisito indispensable y constitutivo del género. Para explicar esto, recurrimos a la página cinco: si quitamos la imagen, queda solamente el texto que enuncia la versión original en la que el lobo se come al chanchito, y el nuevo sentido propuesto por la imagen que consiste en que el lobo se sorprenda por el cambio de la secuencia narrativa

porque el cerdito se “escapa” saliendo de la página del libro, se pierde.



(Weisner, 2006: 5)

Finalmente, en las últimas páginas es el código escrito el que toma protagonismo en el desempeño metaficcional: los chanchitos están fuera de la hoja modificando la letra que influirá en la secuencia narrativa y, uno de ellos, saca las letras y las tira en una canasta que el dragón sostiene gentilmente. Así, la historia se reescribe: observemos, en un plano lejano, como fuera de escena, al sorprendido lobo ya derrotado. Sin recurrir a maltratos, ni formas de violencia, los tres cerditos escapan de las garras del lobo y se vuelven héroes al rescatar a un colega; en este caso, el dragón, que los sigue como nuevo integrante del

grupo. Es decir, que el libro rompe con los estereotipos propios de la estructura de los cuentos tradicionales, en la que el dragón es malvado, perverso y maligno y el príncipe acaba con él; los chanchos, débiles, y el lobo debe “pagar” por sus acciones, porque el lobo no es quemado en un caldero cuando baja por la chimenea, y el texto, modificando la versión de base, explicita un final feliz alternativo haciendo partícipes a los personajes del cuento, dado que ellos re-escriben el final con las letras de la canasta.

A modo de síntesis

La metaficción y la intertextualidad son elementos potentes para pensar la relación entre texto e imagen dado que amplían el abanico de posibilidades a la hora de pensar la manera de contar historias. Esa potencialidad es la que encierra el título de este artículo

parafraseado de uno de los libros⁹ de Fanuel Hanán Díaz, conocido crítico venezolano y especialista en libros-álbumes.

“LA METAFICCIÓN Y LA INTERTEXTUALIDAD SON ELEMENTOS POTENTES PARA PENSAR LA RELACIÓN ENTRE TEXTO E IMAGEN DADO QUE AMPLÍAN EL ABANICO DE POSIBILIDADES A LA HORA DE PENSAR LA MANERA DE CONTAR HISTORIAS.”

El libro álbum es un fenómeno posmoderno que tiene la posibilidad de reinventarse tomando préstamos y estrategias de otros géneros como el cómic, el teatro, el cine y los mass media y, en eso, estriba su fuerza. Su posibilidad de cambio y adaptación constantes le permite mutaciones enunciando lo relativo del conocimiento y de las estrategias usadas en cada época. Sin lugar a dudas, el “desvío” de la historia tradicional de “*Los tres cerditos*” requiere del conocimiento de esa tradición: en el libro de Trivizas y Oxenbury el desvío paródico comienza desde el título: ¿cómo un chanco atacará a tres “lobitos¹⁰”? ¿Cómo puede ser feroz si es el lobo el personaje maligno de la historia? Nada es lo que parece en esta historia que se aparta de la versión original utilizando la figura de la hipérbole cuando el

⁹ El título original del libro es: *Leer y mirar el libro álbum. ¿Un género en construcción?* El autor formula como pregunta lo que luego de leerlo se torna un enunciado afirmativo.

¹⁰ El uso del diminutivo con el fin de representar inocencia y debilidad se torna evidente.

cerdo ataca a los lobos y usando la fragilidad de los elementos de la historia tradicional – recordemos que el lobo destruye soplando la primera casa de paja - como la solución al problema: en la fragilidad de la casa de flores radica su fortaleza porque es el suave y agradable perfume el que “cura” al chanco feroz de su maldad.

En el libro-álbum “*Los tres cerditos*”, se elabora el cambio de sentido desde la metaficción dado que la versión original comienza en las tres primeras páginas y, luego, para marcar la diferencia entre esa versión y la obra de Wiesner, los cerdos toman otra imagen con el fin de “salirse” del canon y vencer al lobo cambiando la secuencia narrativa a través de las relaciones metaficcionales. Aquí, el requisito indispensable para pensar este tipo de libros (la relación de interdependencia entre texto e imagen) se hace sumamente visible logrando mostrar los códigos fundantes del libro-álbum.

Finalmente, la parodia debe sorprendernos porque en eso estriba su fuerza y en ambos libros se realiza poniendo en contraste las formas de producción de una

obra (metaficción) y la manera en que un texto “vive” dentro de otro (intertextualidad).

“EL LIBRO ÁLBUM ES UN FENÓMENO POSMODERNO QUE TIENE LA POSIBILIDAD DE REINVENTARSE TOMANDO PRÉSTAMOS Y ESTRATEGIAS DE OTROS GÉNEROS COMO EL CÓMIC, EL TEATRO, EL CINE Y LOS MASS MEDIA Y, EN ESO, ESTRIBA SU FUERZA. SU POSIBILIDAD DE CAMBIO Y ADAPTACIÓN CONSTANTES LE PERMITE MUTACIONES ENUNCIANDO LO RELATIVO DEL CONOCIMIENTO Y DE LAS ESTRATEGIAS USADAS EN CADA ÉPOCA.”

Bibliografía

- Bajour, C. & Carranza, M. *El libro álbum en Argentina*. Revista imaginaria Nro. 107. En <https://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>
- Díaz, F. H. (2007) Capítulo 2: “Leer y mirar el libro álbum. ¿Un género en construcción?” En *Leer y mirar el libro um. ¿Un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Genette, G. (1989) *Palimpsestos*. La literatura en segundo grado. Madrid: Taurus.
- Lewis, D. (1999) “La constructividad del texto: El libro-álbum y la metaficción” en *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Ed. Arte

-Marín, M. (2013) “Capítulo 2: La comunicación” en *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.

-Montes, G. (1999) “Una nuez que es y no es” en *La Frontera Indómita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

<https://www.youtube.com/watch?v=bSZ-wAh-n9g>

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

Fuentes Primarias (corpus)

Libros álbum

Trivizas, E. & Oxenburry, E. (2013) *Los tres lobitos y el cochino feroz*. Barcelona: Ediciones Ekaré.

Weisner, D. (2006) *Los tres cerditos*. Barcelona: Juventud

Corto

Los tres canchitos (1933) de Disney

PENSAR LA EDUCACIÓN POST-PANDEMIA DESDE UN DIÁLOGO CON LA FILOSOFÍA

●●● POR ROMINA BELÉN FERNÁNDEZ OLIVER Y TAMARA COSLOVICH

El siguiente artículo es un diálogo con diversos filósofos de la educación que invita a pensar de qué manera la situación del “aislamiento social, preventivo y obligatorio”, producto de la pandemia por COVID-19 puede ser el punto de partida para la reflexión y desnaturalización de la tarea docente, pensando en derribar aquellos aspectos instalados y que se tornan incuestionables.

El Doctor en Filosofía, Walter Kohan (1998), en su dimensión de *filosofar en la educación*, propone cinco sentidos básicos para comenzar con esta reflexión que surge de repensar la educación desde un punto filosófico, tomando como punto de partida, la incidencia de la pandemia, como disparador para desnaturalizar prácticas instaladas.

Entre estos sentidos que plantea el autor, nos gustaría destacar uno en particular: la importancia de generar condiciones para irrumpir en nuestra cotidianeidad docente instalada, desde nuevos valores, saberes y prácticas. El autor nos invita a asumir que el mundo, por más firme que se presente (incluso aquello que creemos más dominante), puede cambiar. Este postulado queda de manifiesto en la situación actual, en la que esta irrupción se genera a causa de una pandemia que nos obliga a cuestionar, con más firmeza, las prácticas y presupuestos que giran en torno de la tarea educativa, que hasta el momento considerábamos como válidos y certeros, siendo este, otro de los sentidos planteados. Es decir, hasta este momento, no hubiésemos pensado que las clases del Nivel Inicial pudiesen llevarse a cabo mediante una computadora, porque, como dice Elena Santa Cruz en una de sus conferencias: “No hay tecnología en el mundo que pueda quitar a un maestro, ¿o qué máquina va a dar un abrazo? ¿Qué máquina va a mirar a los ojos? ¿Qué máquina va a decir la palabra justa cuando papá se haya ido de casa? ¿Quién va a decir “yo te espero”, cuando la abuela se haya ido? ¿Quién va a estar en los días buenos y en los

días malos? ¿Y quién va a decir: “yo también me equivoco”? ¿Y hoy viene mal a la escuela, porque estoy triste? Eso no es cuestión de máquinas, señores. Eso es cuestión de gente”.

“UNA PANDEMIA QUE NOS OBLIGA A CUESTIONAR, CON MÁS FIRMEZA, LAS PRÁCTICAS Y PRESUPUESTOS QUE GIRAN EN TORNO DE LA TAREA EDUCATIVA, QUE HASTA EL MOMENTO CONSIDERÁBAMOS COMO VÁLIDOS Y CERTEROS.”

Y, aun así, debimos encontrarnos con nuestros alumnos a través de la pantalla. Hacer de nuestra casa, la escuela. Intentar llegar a todos y todas. Garantizar ese derecho que tanto defendemos: la educación. Y, aun así, hoy nos reencontramos en las salas con nuestros alumnos/as, pero no podemos dar ese abrazo. No podemos mostrar la risa, detrás de un barbijo.

Philippe Meirieu (2020) se pregunta de qué estará hecho ese *después* que nos espera al finalizar la pandemia y llama a poner en tela de juicio nuestros hábitos, pensamientos y decisiones: “(...) nuestra educación debe llevarles a cuestionar, para ver que nada, nunca, se juega definitivamente” (p. s/n).

Entonces, nos preguntamos: ¿qué nos genera este cambio, producto de una pandemia que da paso a un nuevo mundo y, por lo tanto, a una nueva educación, a nosotras, como docentes?

En primer lugar, podríamos pensar en una “incertidumbre” que surge de la ruptura de las certezas que hasta el momento teníamos sobre nuestra tarea o que creíamos tener. Y en este sentido... ¿Cómo nos interpela, como docentes, esta incertidumbre? ¿Qué nos pasa internamente con estos cambios que nos llegaron sin avisar?

Pensando en esta *incertidumbre* por la nueva realidad que nos invade, podríamos decir que esta pandemia genera una ruptura de este mundo que suponíamos sólido. Pensamos esta ruptura en relación con la educación que aún hoy se sostenía bajo postulados de la modernidad (y sus certezas), para introducirnos de forma abrupta en una liquidez, en términos de Z. Baumann (2003), en una falta de certezas, producto de la contemporaneidad y de este nuevo escenario en el cual debemos desarrollar nuestra tarea y que nos invita a reinventarnos. Este cambio de paradigma, se encuentra intensificado por las condiciones

actuales que profundizan esa distancia entre la escuela moderna que aún se aferra a lo sólido y nuestro presente en constante movilidad.

A partir de esta situación, nos surgen las siguientes preguntas: ¿desde dónde pensar en esta nueva forma de abordar nuestra tarea? ¿Cuáles son las exigencias y necesidades que debemos afrontar hoy en día como educadoras? ¿Cómo podría pensarse el carácter homogeneizador de la escuela moderna hoy, en la que la virtualidad no hace más que generar diferenciaciones?

Lewkowickz (2004) afirma que las instituciones se sostienen a partir de supuestos y que los sujetos que llegan a ella no siempre son los esperados. Esta distancia entre el sujeto supuesto y el que llega, suele ser abismal. A esta afirmación, podemos sumarle que, en este contexto, muchas veces no solo se espera que llegue un sujeto, sino un tipo de alumno/a comprometido/a con el trabajo, con lo que ofrecemos como docentes. ¿Qué nos pasó como docentes cuando

ese *compromiso* que esperábamos no llegaba? ¿De qué manera nos afectó no tener al/ a la alumno/a delante de nosotros y sentir que no podíamos llegar a ellos/as?

“¿CUÁLES SON LAS EXIGENCIAS Y NECESIDADES QUE DEBEMOS AFRONTAR HOY EN DÍA COMO EDUCADORAS? ¿CÓMO PODRÍA PENSARSE EL CARÁCTER HOMOGENEIZADOR DE LA ESCUELA MODERNA HOY, EN LA QUE LA VIRTUALIDAD NO HACE MÁS QUE GENERAR DIFERENCIACIONES?”

Si analizamos esta situación a partir de M. Fisher (2016), podemos decir que la Institución escolar no logra adaptarse a estas nuevas necesidades e intereses de los sujetos que llegan, ya que se encuentra anclada en un proyecto educativo gestado durante la modernidad y el paradigma disciplinar, que poco tiene que ver con los sujetos que alberga hoy la Institución escolar; mucho más, si este/a alumno/a debe adecuarse a los tiempos y modalidades de la virtualidad.

Esta diferencia puede hacerse evidente en lo que el autor llama *hedonia depresiva*, es decir “la incapacidad para hacer cualquier cosa que no sea buscar placer” (p. 23). Nuestros alumnos, crecen siendo parte de esta nueva sociedad de consumo, producto de un capitalismo tardío y de los mass media. La escuela como institución no logra dar respuesta

a estas nuevas necesidades, debido a que no puede despegarse de los supuestos de la modernidad en la que se encuentra anclada, generando un gran malestar en todos sus actores. Además, en este contexto, la escuela se traslada a estos dispositivos, que, en mayor medida, están preparados para buscar placer. Y no solo esta es la consecuencia, sino que el encierro y la falta de contacto con los/as pares, hacen de las pantallas un nuevo aliado para la diversión y para ocupar el tiempo que parece siempre sobrar, con un aburrimiento eterno.

Nos parece importante pensar este concepto de *hedonia depresiva* porque da cuenta de qué sujetos son los que llegan a la institución y nos obliga a pensar en nuevas formas de abordarlos. Philippe Meirieu (2020) plantea: “Cuando por todas partes se susurraba al oído que solo se podía encontrar placer en el consumo desenfrenado de lo inagotable, nuestra educación debe mostrarles, a diario, que el verdadero placer reside en compartir lo inagotable.” (p. s/n).

En esta hedonía depresiva en la que *siempre se necesita algo más*, encontramos el nuevo rol del ciudadano como consumidor de servicios, en el caso de los niños y jóvenes, P. Meirieu (2020) los clasifica como consumidores de software frente a una pantalla, en lugar de compartir conocimientos. Este consumo perpetuo se utiliza como mecanismo de control; por ejemplo, mediante los espectáculos y el goce. Entonces... ¿qué genera que las pantallas se vuelvan imprescindibles para la educación? ¿Podemos pensar, entonces, que también puede volverse una nueva forma de consumo?

Lewkowicz (2004) caracteriza a los niños como *consumidores de hoy*, y no *hombres del mañana* como así definían a la infancia las instituciones modernas. La modernidad líquida destituye las instituciones que la producían (familia, escuela); cambio que implica la habilitación de un presente de consumo o de exclusión. Y es aquí donde Meirieu invita a interrumpir este proceso, contrastando el *mundo del consumismo* con el *mundo de los tesoros*, generando en la escuela un espacio que invite a la investigación y la curiosidad. Al pensar en la oportunidad de generar una escuela distinta, a partir de esta irrupción totalmente sorpresiva, ese *después* se colma de posibilidades.

De allí, surgen otros interrogantes: ¿podemos lograr esta transformación en una institución que sigue presentándose como sólida dentro de una realidad cambiante? ¿Cómo preparar a los alumnos para enfrentarse a ese futuro que se presenta como incierto? ¿Cómo afrontar este cambio, para que la escuela deje de promulgar la normalización y homogeneidad?

La escuela, tan aferrada en el lugar de resistencia cultural, representando sus orígenes en la sociedad moderna, se vio súbitamente arrasada por las nuevas formas implicadas en este educar a distancia.

Los pequeños cambios que la escuela intentó implementar para adecuarse a la cultura contemporánea (sin mucho éxito en su gran mayoría), en muchas ocasiones, solo fueron cambios de nombre; pero que seguían ejerciendo los mismos métodos de buen encauzamiento vigentes de la escuela tradicional: vigilancia, sanción y examen.

Los alumnos están sentados en grupo, pero se continúa exigiendo silencio; el docente se autodenomina facilitador, pero sigue transmitiendo los contenidos -en muchas ocasiones-; se habla de la examinación formativa, pero se sigue calificando con números, de acuerdo al momento del examen, sin tener en cuenta el proceso del alumno.

“LA ESCUELA, TAN AFERRADA EN EL LUGAR DE RESISTENCIA CULTURAL, REPRESENTANDO SUS ORÍGENES EN LA SOCIEDAD MODERNA, SE VIO SÚBITAMENTE ARRASADA POR LAS NUEVAS FORMAS IMPLICADAS EN ESTE EDUCAR A DISTANCIA.”

Este trabajo de intentar abrirse a los cambios que implican recibir a un alumno que ya no es el que se espera y esa tensión de continuar reproduciendo la realidad social moderna, en una realidad diferente que poco a poco fue estudiada, pensada, cuestionada para avanzar en la educación de un sujeto que se encuentra sumergido casi desde antes de nacer en el mercado global, cambió radicalmente al ingresar en este estado de distanciamiento que nos obliga a mantener una educación virtual, para muchos; especialmente, para los alumnos, novedosa. Entonces, ¿cómo se acomoda la escuela en un contexto aún más diferente del de sus orígenes? La arquitectura educacional cambió radicalmente, ahora compartimos espacios mediante pantallas, esas mismas con las que había que tener tanto cuidado para que los niños no pasaran horas frente a ellas. Como docentes, fue inevitable poner las TIC en práctica de un día para otro, capacitándonos y aprendiendo a la par de nuestros alumnos y sus familias. El panóptico cambia por una vidriera de ventanitas en una reunión de Zoom; ahora, son los padres ahora quienes, dentro de la crisis de liquidez en las que se encuentran las familias, los que en mayor o menor medida ejercen la tarea de autoridad, de

vigilancia, ya que los docentes nos encontramos realmente parados en el papel de facilitadores. En el Jardín de Infantes, la *evaluación* quedó bajo otros términos; por ejemplo: cómo participa en la plataforma, si comparte tareas, si accede a los Meet o si realiza las actividades asincrónicas... todas acciones de las cuales el niño depende de los padres. En Primaria y Secundaria, niveles en los que existe más autonomía, el examen se va dando mediante entregas de trabajos de las diferentes áreas, que, dependiendo del profesor, se ajustan más a un estilo tradicional o constructivista.

Por lo tanto, tomamos los descubrimientos que trae al caso P. Meirieu (2020) para quitar a la escuela de ese *punto ciego* en el que se encuentra en este momento. Con un pasado histórico y un futuro en el que la transformación parecería posible... cuidando que no se terminen reproduciendo prácticas tradicionales disfrazadas de cambio.

Referencias bibliográficas:

Agamben, G. (2009). *Paradoja del tiempo que se escabulle*. Recuperado de http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2009/03/21/_-01881260.htm.

Bauman. Z. (2003); "Prólogo" en *La modernidad líquida*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Castro, E. (2014). "La sociedad de normalización: de lo intolerable a la gubernamentalidad" en *Introducción a Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Da Silva, T. T. (1995). "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?" en *Revista Propuesta Educativa*, 13, 5-10.

Deleuze, G. (2006). "Post-Scriptum sobre las sociedades de control". *Polis: Revista Latinoamericana*, N 13.

Fisher, M. (2016). "Realismo capitalista" y nuevas subjetividades. *Nueva sociedad*, (265), 22-23.

Foucault, M. (1976). "Los medios del buen encauzamiento" en *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, pp. 157-180.

Kohan, W. (1998). "Filosofía de la educación a la busca de nuevos sentidos". *Educação me Filosofia*, 12 (24) m 91-121, jul/dic.

Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/58994684/articulo-kohan-fa-educacion>

Kohan, W. (2004). “La infancia escolarizada de los modernos” en *Infancia entre Educación y Filosofía*. Barcelona: Editorial Laertes.

Lewkowicz, I. (2004). “Frágil el niño, frágil el adulto”. Artículo en *Página 12*.

Meirieu, P. (2020). “La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?” en Artículo publicado por MCEP. Madrid. (Traducido de

<http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecoledapres.pdf>)

Sobre filosofía de la Educación. Módulo 1. Material elaborado por la cátedra, UNSAM, 2020.

Zepeda, J. (s.f.). Entrevista realizada a Zygmunt Bauman. [RNW]. Recuperado a partir de <http://www.youtube.com/watch?v=X4YGdqqCWd8>

Romina Belén Fernández Oliver es Profesora y Licenciada en Educación Inicial.

Su e-mail es: rominabelen.fernandez@bue.edu.ar

Tamara Coslovich es Profesora y Licenciada en Educación Inicial. Actualmente trabaja en el Colegio Norbridge.

Su e-mail es: tamaracoslovich@gmail.com

■ EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL |
INFANCIAS TRANS | PEDAGOGÍA DE
LAS DIFERENCIAS

EL DERECHO A SER

●●● POR: MARIA PILAR REY VALEIRAS

El presente escrito relata una experiencia con infancias trans compartida en una escuela pública, que fué pensada y tejida desde una práctica compartida con otras y desde diversos espacios de formación que nos inspiraron y acompañaron en las reflexiones de nuestra tarea cotidiana, como lo fue el Postítulo de Jardín Maternal del Eccleston.

Este encuentro transformó a quienes fuimos parte de él, y su relato y reflexión posterior pretende ser una invitación a construir prácticas desde una Pedagogía de las diferencias, para alojar a todas las infancias en sus particulares maneras de ser y estar en el mundo.

"Estoy aquí porque Mr. Henderson me enseñó que hay algunas cosas que hacemos por nosotros mismos, pero hay otras que hacemos por los demás. Estoy aquí porque cuando era joven, quería desesperadamente ser una escritora, ser una cineasta, pero no pude encontrar a nadie como yo en el mundo y sentí que mis sueños estaban clausurados simplemente porque mi género era menos típico que otros. Si yo pudiera ser esa persona para alguien entonces... sacrificar mi vida privada habrá tenido valor"

Lana Wachowsky



Con esta experiencia, me gustaría invitar a pensar sobre cómo miramos a los otros, sobre la hospitalidad y la necesidad de hacerles un lugar, sin reducirles a nuestros preconceptos.

Para ello, hay que empezar por el principio. Con Mariela nos conocimos en una esquina de Capital, de casualidad, y nos pusimos a hablar de Educación Sexual Integral. Ese fue el inicio de una hermosa amistad, pero también de un vínculo pedagógico. Desde entonces, trabajamos juntas a la distancia, pensamos juntas sobre diversas situaciones cotidianas, compartimos cosas interesantes que encontramos, nos recomendamos lecturas y hasta planificamos en equipo. Si bien suelo trabajar en equipo con otras colegas y amigas, con Mariela realizamos esta experiencia a fondo; pensar con ella es un constante fluir de ideas que se van transformando mientras las compartimos, que crecen, cambian, se potencian. Tanto que siento que estamos escribiendo estas líneas un poco juntas. Tanto que ya no podríamos (ni quisiéramos) hacer algo si no es compartido.

El momento en que nos conocimos fue el único año que trabajé como maestra celadora; tarea que me entusiasmaba porque podíamos poder pensar cosas juntas que ella después podía implementar. Ella estaba realizando el proyecto “La gran pregunta: el desafío de educar en igualdad”, en el que realizó un recorrido anual sobre las mujeres en la historia, para visibilizarlas y resignificar su rol en cada efeméride. Con las familias, también compartía textos y reflexiones en torno del 8 de Marzo, Día Internacional de la Mujeres Trabajadoras, y el 3 de Junio, Día contra la Violencia de Género por “Ni una menos”. Así, todo el recorrido de ese año tuvo una marcada perspectiva de género y, así, surgió la propuesta de organizar charlas con diversos profesionales para compartir con las familias.

Hacia fin de año la ayudé a organizar una charla con Gabriela Mansilla, autora del libro *Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió su propio nombre*, para las familias de su sala. Con Gabriela ya nos conocíamos hacía algunos años, a partir de que las profesoras del Postítulo de Especialización en Jardín Maternal del Instituto Sara C. de Eccleston, nos habían ofrecido una fotocopia de su libro. Recuerdo que le escribí a su mail personal para comprarle un original, y terminé ayudándola a distribuirlos, difundirlos y organizando charlas juntas.

La contramarcha



Llegó la mañana del Conversatorio con Gabriela. Mariela había pedido prestado el Salón de Actos de la Escuela Primaria de la vuelta para tener más espacio y había convocado a sus compañeras del Programa Primera Infancia "Alumnas Madres" para que expusieran su Proyecto "Entretejiendo roles"; una propuesta sobre maternidades y paternidades que habían realizado ese mismo año. También había invitado a les profes de Primaria a sumarse días atrás, pero la directora se había negado argumentando que "para una charla así hay que pedir autorización con tiempo a las familias". Es

interesante pensar cómo se juegan las resistencias en la escuela. Podríamos pensar ¿qué es "una charla así"? ¿Cuáles son las cosas que se pueden conversar en la escuela y cuáles no? Y esta reflexión me llevaba a pensar en estos regímenes de visibilidad que determinan qué es lo visible y lo invisible, configuran lo cognoscible y enunciable del mundo.

Llegamos más temprano para ultimar detalles. Yo había ido junto a mi mamá que es narradora y se había sumado para dar voz a unos fragmentos del libro de Gabriela. Todo estaba listo; pero en la puerta, las familias de la sala no llegaban. Mariela se angustió al no encontrar a nadie después de haber puesto tanta energía en ello y cuando rompió en llanto, Gaby la consoló explicándole que a ella le pasaba mucho porque aún había muchas resistencias.

Al ratito, se asomó un papá de su sala y lo invitamos a entrar. Y otra compañera fue nuevamente a insistir en Primaria, logrando que les maestres de sexto y séptimo grado transgredieran la norma y se acercaran con sus alumnos a la charla. Mariela, feliz y nerviosa, les dio la bienvenida, explicando la importancia de una propuesta en la que se entrelazaban el Nivel Inicial, el área socioeducativa y, ahora, el Nivel Primario y comenzó a explicar el marco de esa propuesta y a generar una conversación con les alumnes de Primaria sobre la Educación Sexual Integral y sus objetivos, que había sido el eje del proyecto.

No verse



"Mientras crecía, un intenso e inquieto aislamiento, junto con un insomnio constante comenzaron a inculcar una inevitable depresión (...) Allí, en la ausencia de palabras para defenderme, sin ejemplo, sin modelo, empecé a creer a las voces en mi cabeza que decían que era un monstruo, que yo, ehm, estaba rota, que había algo mal en mí, que nunca sería amada. Después del colegio, voy a un Burger King cercano y escribo una nota de suicidio. (...) estaba dirigida a mis padres y realmente quería convencerles de que no era su culpa, simplemente yo no pertenecía a aquel lugar.

Estaba acostumbrada a viajar a casa muy tarde por el teatro, sé que el andén del tren estará vacío por la noche porque siempre lo está. Dejo que el tren B pase porque sé que el tren

A es el siguiente y no se detiene. Cuando veo las luces, me quito la mochila y la pongo en el banco, tiene la nota enfrente. Intento no pensar en nada, sólo en saltar, mientras el tren se acerca. Justo cuando el andén empieza a temblar de pronto veo a alguien bajando la rampa. Es un hombre mayor flacucho, llevando unas grandes gafas setenteras cuadradas que me recuerdan a las que usa mi abuela. Me mira del modo en el que los animales se miran unos a otros. No sé porqué él no miró para otro lado. Sólo sé que, porque él no lo hizo, yo sigo aquí."

Lana Wachowsky

Se generó una verdadera conversación entre Gaby y les pibes que preguntaban, respondían y opinaban sin pudor. Ella les contó todo el recorrido, a veces feliz, y muchas otras, doloroso, que transitó con su hija Luana, porque las instituciones no aceptaban la manera en que ella se autopercibía.

Por ejemplo, de aquella vez que, en un acto escolar de fin de año, la hicieron sufrir tanto debido a la organización del mismo con disfraces según el género, o de los llantos de Luana cuando hacían formarse a les niños, y dividían esas filas en "varones y nenas" y ella no tenía habilitado estar donde elegía hacerlo.

También les contó que fue la primera niña trans de nuestro país en conseguir la rectificación del DNI con su identidad autopercebida sin un proceso judicial, y cómo con la lucha se consiguió años después la Ley de Identidad de Género y qué derechos garantizaba.

Entonces se puso de pie una alumna de sexto grado y dijo: "Yo soy Sofía y quiero que me llamen así y nadie me hace caso". Gabriela intercambió unas palabras con ella, se acercó a ella en un abrazo eterno, secó sus lágrimas, acarició su rostro. Luego preguntó cómo podía hacer para ayudar, para hablar con la familia de Sofía, y, entonces, su maestra tomó la

palabra, y comenzó a explicar que ya habían hablado en el grado sobre ese tema, que le decían que esperara, que quizás se le pasaba, que “él manifestó que no quería su cambio de DNI, que así se sentía cómodo” y que, por eso, lo trataban como a un varón. Sofía agregó que el problema para ella era que en su casa no la aceptaban y que, por eso, a ella le costaba; entonces, Gabriela le explicó a todes que ésa era la situación por la que pasaban la mayoría de las personas trans, y la importancia que tiene el acompañamiento de les otros para poder desarrollarse como persona. “No tenés todos los días la fuerza necesaria para decir yo soy. Y si cuando lo decís te callan, no sos más. Entonces lo que está haciendo hoy Sofía, de contarle de este modo delante de tanta gente, es muy valiente. Es un ejemplo”, agregaba Gabriela mientras Sofía se secaba las lágrimas y volvía a llorar una y otra vez.

Sofía había pasado mucho tiempo tratando de ser vista, pero parecía que la escuela no podía verla, sino con sus preconceptos. En este sentido, Castiblanco plantea que “(...) nos encontramos en un momento particular de la

historia en el que la educación parece menos preocupada por la humanidad de los aprendices, de los enseñantes, y mucho más preocupada por la eficiencia y utilidad mercantil del aprendizaje y el conocimiento. La relación pedagógica, como encuentro con lo desconocido, comienza, justamente, con el gesto de mirar el rostro del Otro, por mirarse a los ojos, dar lugar a lo humano, antes de desplegar cualquier discurso, método, didáctica o evaluación.”¹¹

Gaby se levantó y la abrazó, le regaló su libro, le dio su teléfono y se puso a disposición de ella y la institución para ayudar. Le explicó que les adultes tenían que escucharla, y que además estaban obligades por ley. Y, en ese momento, mientras todes les presentes nos encontrábamos conmovides, sus compañeres se levantaron a aplaudirla y abrazarla.

Esa experiencia me lleva a pensar en ese encuentro que lo cambió todo, en el que pudimos mirar a les otros, mirar a Sofía, conmovernos al revelarla ante nuestros ojos, mirándola por primera vez en su otredad y no desde nuestros preconceptos. Castiblanco toma a Levinas para explicar que los rostros de les otros, son así una epifanía de lo humano, “(...) pero, además, es una relación entre humanos, porque es la humanidad del rostro del Otro, de su mirada, la que me devuelve mi propia humanidad. Me siento humano porque me relaciono con otros humanos que me dan a mirar su humanidad y a quienes yo les doy a mirar la mía”.

¹¹ Castiblanco, I. (2019). Mirar(se) con mirada infantil. Clase 11. Módulo 3. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

El patio de atrás de una casa cualquiera



"Los pajaritos bajan sin miedo a nuestro patio. Beben del jarrito con agua que Uriel, mi sobrino, presuroso, cambia cada día, y se alimentan de las migas de pan, que están en cada rincón de la casa, porque este es y será su nido, su gran nido. Así lo quiere él, que, con su flequillito de niño soleado, va danzando la cueca infantil del amoroso cuidado, porque todo en esta casa debe ser compartido. Y entonces baja el volumen de la radio, porque no se puede escuchar a esos dichosos que revolotean jubilosos, regalando a cambio del almuerzo, sus delicados cantos; porque acá no solo les sobran delicias, sino que nadie les apura ningún paso. Y hasta el gato que curioso les mira, porque él tiene la panza llena y entonces es más trabajo correr para que todos y todas crean en serio que el cazar es un instinto... Andá a verlo a Federico, que así se llama nuestro gato, bostezar su siesta al compás del canto de estos plumosos que no solo ya vienen y

comen, vienen y beben, sino que también juegan a jugar, y una que entiende que el mundo afuera es más de fieras que de aves, sabe que este es el paraíso en el patio de atrás de una casa cualquiera... ojalá fuera una puerta para que este niño y tanta otra crianza jueguen, jueguen, jueguen a vuelo entero y tranquilo, porque de eso se trata ser pichones..."

Susy Shock

Esta experiencia nos transformó para siempre. Nos hizo más humanas y nos enseñó que no da lo mismo mirar, nombrar, visibilizar, que no hacerlo. Como cuenta Lana, para algunas, muchas veces, es lo único que hace vivible al mundo. Por eso, poner en práctica una pedagogía de las diferencias se hace tan necesario. Porque a veces mirar a le otre, y mirarle como si fuera la primera vez, es lo que hace que siga aquí.

Sklar recurre a un interesante aforismo de Georg Lichtenberg para reflexionar sobre la mirada: *"Ahí donde el ojo ve borrosamente, ya hay una especie de muerte"*. Miramos borrosamente, manchado, porque nuestra mirada está cargada de prejuicios y estereotipos. En el caso de Sofía, la escuela no podía verla porque la miraba con los mandatos culturales, hegemónicos, heteropatriarcales y binarios de qué es ser varón y qué es ser mujer, esperando ver a un varón antes de la presencia misma de Sofía frente a sus ojos.

"ESTA EXPERIENCIA NOS TRANSFORMÓ PARA SIEMPRE. NOS HIZO MÁS HUMANAS Y NOS ENSEÑÓ QUE NO DA LO MISMO MIRAR, NOMBRAR, VISIBILIZAR, QUE NO HACERLO."

Podríamos pensar, entonces, que para ver a los otros, para mirarlos realmente, y para que niñas como Sofía (y todas) tengan su lugar en la escuela, es necesario enfrentarse a los prejuicios de la mirada y, al decir de Castiblanco, tener “una mirada preocupada por dar lugar a la aparición del otro en lugar del prejuicio que suele antecederle”¹². Para ello, es necesario poner atención sobre nuestras prácticas cotidianas, para poder deconstruir los prejuicios que tenemos aún naturalizados por ser parte de nuestra cultura y nuestra crianza, porque “(...) nuestra mirada hace parte de una trama cultural, una red de significantes e interpretaciones, que hace que este proceso de desentramado sea más complejo. (...). Aprendemos a mirar usando un archivo de imágenes que nos ha sido inculcado. Imágenes que permanecen latentes, como un germen, y que se activan ante la presencia de un cuerpo que tendría que ajustarse al estereotipo predefinido. De esta forma, a cada cuerpo

¹² Castiblanco, I. (2020). Blanco porcelana. Clase 12. Módulo 3. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

*le corresponde cierta imagen; cada imagen va a circular por medios diferentes y será utilizada para reforzar las formas instauradas de hacer visible cada estereotipo de cuerpo.*¹³.

“MIRAMOS BORROSAMENTE, MANCHADO, PORQUE NUESTRA MIRADA ESTÁ CARGADA DE PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS.”

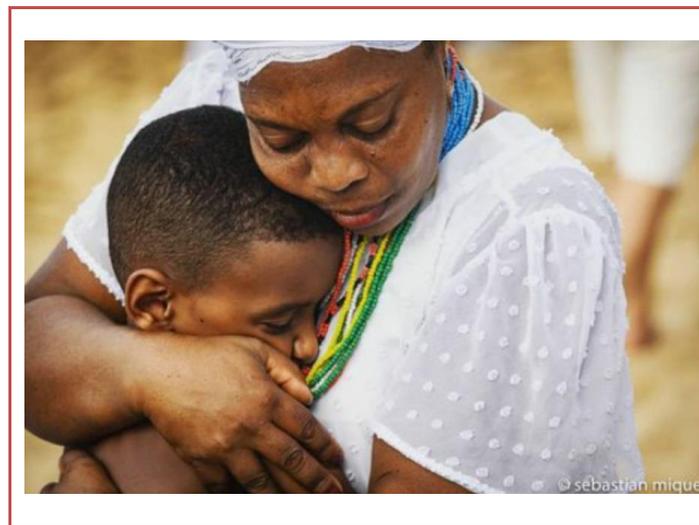
Es por eso, que ante la presencia de los otros, no podemos verlos sino a través de esos anteojos, de ese formato pre-definido antes de su presencia misma ante nuestros ojos, e incluso, antes de su presencia en el mundo. Desde el momento mismo de la gestación, se genera ya una expectativa y una imagen de cómo deberá ser ese niño, ese cuerpo esperado. Al decir de Calmels, ese cuerpo como insignia, en el sentido que da identidad, en la identificación con aquellos cuerpos próximos, que son parte de la crianza; como así también, con el colectivo que nos rodea, porque, como plantea tomando las palabras de Tzevetan Todorov: “Solo la mirada de otro puede darme el sentimiento de formar una totalidad”.

¹³ Castiblanco, I. (2019). La mirada, puesta en escena. Clase 13. Módulo 3. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

En ese sentido, Skliar nos invita a preguntarnos: *“¿Puede un cuerpo, pensado como inesperado, decir algo acerca de lo inesperado? ¿Debe ese cuerpo mantener apenas una conversación centrada en los ojos que (mal) lo miran? ¿Dirá ese cuerpo algo más allá de la forma en que está aquejado por las miradas que lo manchan?”*. Quizás, para que en la presencia de esos cuerpos suceda algo del orden de lo inesperado, sea necesario implicarse; es decir, rodear de pensamiento al acto de mirar, entendiendo que, a su vez, esta mirada construye el cuerpo de los otros, porque esta subjetividad de la mirada que trae consigo los prejuicios, también puede ser oportunidad. Como plantea Calmels: *“La mirada es un gesto, el mayor de los gestos. La mirada palpa, empuja, detiene, sostiene, traspasa. Mirar es poner el cuerpo”*.¹⁴

¹⁴ Calmels, D. (2019). El cuerpo en la infancia. Clase 8. Módulo 2. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Construir lo mutuo



Mirar a Sofía, fue escucharla, reconocerla en su propio deseo, abrazar su identidad; sin reducirla, entonces, bajo “nuevas etiquetas” que intentasen definirla y describirla, sino más bien a estar con ella: pues, como plantea Skliar: *“Puede haber una ignorancia voluntaria, deseable; es decir, renunciar a querer conocer al otro –en los términos en que la palabra ‘conocer’ se echa a rodar en lo político y en lo educativo, claro- para comenzar a estar con*

el otro."¹⁵. Y, al decir de Larrosa, fue también mirarla como posibilidad: "*El sujeto no se da sino en una forma; es decir, no como hecho, sino como posibilidad, como una potencia-de-subjetivación*"¹⁶, porque, como plantea Antelo citando a Deleuze: "*El débil o el esclavo no es el que tiene menos fuerza, sino aquel que teniendo la fuerza que tenga, está lejos de lo que puede*"¹⁷.

Es decir, reconocer a los otros desde sus posibilidades, es también reconocerles libres, emancipados, como un impulso, al decir de Bárcena¹⁸, que sostiene a los educadores para ayudar a que los otros tengan nuevos comienzos, para estar juntos, para construir una experiencia de la relación, un lugar común, en el que no

¹⁵ Skliar, C. (2019). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Clase 1. Módulo 1. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

¹⁶ Larrosa, J. *De viva voz. Notas sobre el poeta como explorador de lo humano.*

¹⁷ Antelo, E. (2016). "Nada mejor que tener un buen desigual cerca". *Revista Educación Y Pedagogía*, 15(36), 101-105.

¹⁸ Barcena, F. Transmisión. La mediación poética.

importa quién es el otro, sino lo que le ofrecemos. "*No trates de adivinar quién soy, qué quiero, desde dónde hablo. No trates de buscar categorías que me encierren. No te esfuerces por encasillarme de ninguna manera. ¿Qué conseguirás con eso? ¿Entenderme mejor? ¿Educarme mejor? No pierdas mi tiempo y tus energías en intentar comprender quién soy. Soy cualquier.*"¹⁹ Y en ese ofrecimiento, en esa donación a cualquiera que es el acto de educar es en el que el otro realmente se nos revela, en el que puede aparecer la construcción de algo mutuo.

Siguiendo a Skliar: "*La inclusión bien podría ser una bienvenida al desconocido.*"²⁰, y, para ello, es necesario deconstruir la hegemonía de lo que se presupone como normalidad: el cuerpo normal, el lenguaje normal, la vestimenta normal, el comportamiento normal. Y es, en este sentido, que se plantea que nos encontramos frente a intentos de barajar y dar de nuevo, de revisar y visitar institución por institución, cada práctica, nuestra formación, lo que decimos y lo que callamos, lo que hacemos y lo que omitimos hacer, para "*preparar un mundo común en el que el hecho de ser niños no sea sinónimo de imperfección y marginalidad, ni donde devenir adultos tenga el sentido de una infancia traicionada.*"²¹

En ese sentido, debemos atender a la mirada y las prácticas sobre la diversidad. Como bien plantea Skliar: "*Da la sensación que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte*

¹⁹ José García Molina, citado por Skliar, C (2019) op. cit.

²⁰ Skliar, C (2019) op. cit.

²¹ Barcena, F. op. cit.

*de recitado que apunta insistentemente hacia 'otros extraños', en tanto mero ejercicio descriptivo de una determinada exterioridad compulsiva: así, 'ellos' son los diversos, 'ellos' poseen atributos que hay que remarcar y denotar como 'diversidad'*²². La palabra diversidad pierde sentido si no contribuye a borrar violentas fronteras, si solo se utiliza para seguir nombrando "lo otro", lo "desigual".

“ES NECESARIO DECONSTRUIR LA HEGEMONÍA DE LO QUE SE PRESUPONE COMO NORMALIDAD: EL CUERPO NORMAL, EL LENGUAJE NORMAL, LA VESTIMENTA NORMAL, EL COMPORTAMIENTO NORMAL.”

Pero quizás valga la pena pronunciar una palabra nuestra, que habilite la conversación, pensarnos, al decir

²² Skliar, C (2019) op cit.

de Larrosa²³, como poetas exploradores de lo humano, lejos de la norma, del saber y el deber ser. Y entonces construir nuestro propio nombrar en el acto educativo, una pronunciación que haga de las escuelas lugares de acogida, de bienvenida, de recibimiento, de hospitalidad: *“La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc., a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el hostis en hospes, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones (...). Una oportunidad que se basa en gestos sencillos (subrayado por mí), en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones”*.²⁴

El Proyecto de Mariela, que dio un lugar a Sofía para ser vista y comenzar a ser, estaba lleno de preguntas sencillas y grandes; ella leía mientras lo presentaba: *“¿Es posible educar en derechos? La escuela es una institución acostumbrada a disciplinar los cuerpos, ¿puede romper con esos núcleos duros?, ¿puede desarmar estereotipos?, ¿puede deconstruir lo natural para mirar diferente, con otros ojos, con ojos que hagan a la escuela un lugar más justo?.”*²⁵ Al decir de Skliar, quizá sea necesario hablar acerca de una gestualidad mínima, para pensar la educación: *“Puede decirse, en principio, que esa 'gestualidad mínima' dice algo sobre el lenguaje en que formulamos lo educativo, pero también dice algo sobre los*

²³ Larrosa, J. De viva voz. Notas sobre el poeta como explorador de lo humano.

²⁴ Cornú, L. (2007), citado en Skliar (2019), op cit.

²⁵ Extraído del Proyecto “La Gran Pregunta: el desafío de educar en igualdad” de Mariela Padula.

modos en que se produce lo educativo; es decir, abre la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre 'eso que pasa', 'eso que nos pasa' en la educación a diario."²⁶ Así, nos invita a pensar no en actos heroicos de singulares profesionales, sino en aquellos pequeños gestos cotidianos que generan hospitalidad, que "sirven la mesa": saludar, habilitar, abrazar, acompañar, acompasar, posibilitar, escuchar, creer en las posibilidades de le otre, conversar, mirar, dar. Como diría Alain Badio: "*Se trata de llevar hasta el fin la posibilidad de que al otro algo, por más ínfimo que sea, le pueda suceder*"²⁷. Se trata entonces de ser capaces de tener aquellos gestos mínimos necesarios para educar a cualquiera, para habilitar su deseo, para que pueda ser, para estar juntas.

²⁶ Skliar (2019), op cit.

²⁷ Badiou, A. citado en Antelo E. op cit.

Nota sobre las imágenes

Todas las imágenes fueron utilizadas con autorización previa de los fotógrafos.

En su mayoría, son de Sebastián Miquel, tomadas de @sebasmiq, exceptuando la que inicia el apartado de "*El patio de atrás de una casa cualquiera*", que pertenece a Lucía Rey, tomada de @vacio.imagen.

Referencias bibliográficas

Antelo, E. (2016). *Nada mejor que tener un buen desigual cerca*. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Bárcena, F. Transmisión. *La mediación poética*. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Calmels, D. (2019). *El cuerpo en la infancia*. Clase 8. Módulo 2. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Castiblanco, I. (2019). *Mirar(se) con mirada infantil*. Clase 11. Módulo 3. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Castiblanco, I. (2019). *La mirada, puesta en escena*. Clase 13. Módulo 3. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Castiblanco, I. (2020). *Blanco porcelana*. Clase 12. Módulo 3. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Larrosa, J. *De viva voz. Notas sobre el poeta como explorador de lo humano*. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Padula, Mariela. (2017) Proyecto “La gran pregunta: el desafío de educar en igualdad”.

Shock, Susy. (2016) *Crianzas*. Ed. Muchas nueces, Bs As.

Skliar, C. (2019). *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo*. Clase 1. Módulo 1. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias.

FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Wachowsky, Lana. (2012) Textos extraídos de su discurso para HRC Visibility Award. <https://www.youtube.com/watch?v=K2SN31i1EE8>

María Pilar Rey Valeiras es Profesora de Artes Visuales en Nivel Inicial y Primario, Profesora de Nivel Inicial, con especialización en Jardín Maternal (Eccleston). Licenciada en Educación Inicial (UNSAM) y Diplomada en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO). Actualmente se desempeña en el JIC 2 “Jardín del Ángel Gris” DE 12, PEP Mariano Acosta.

Su e-mail: mariap.rey@bue.edu.ar

EDMUNDO DE AMICIS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DEL ECCELESTON DE 1938

●●● 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 Edmundo de Amicis. Con el propósito de seguir historiando con las lecturas que formaron parte de la currícula del profesorado, en este artículo se indagará en una de sus obras, el libro *Corazón*.

En el plan de estudios aprobado el 8 de abril de 1937, dentro de los contenidos de segundo año de Literatura Infantil hay tres bolillas dedicadas a la literatura italiana. En la bolilla 13 se incluye un autor que ha dejado una profunda huella en las biografías de los lectores a lo largo del tiempo, Edmundo De Amicis. Con el propósito de seguir historiando con las lecturas que formaron parte de la currícula del profesorado, en este artículo se indagará en una de las obras que circulaban en aquel tiempo: el libro *Corazón*.

Este libro es un verdadero clásico de la literatura infantil que fue un éxito desde su publicación en Italia, en 1886, razón por la que tuvo 41 ediciones en tan solo dos meses. Retomando algunas ideas de Ítalo Calvino (1992) al hacer referencia a los clásicos, se podría decir que esta obra literaria se impuso por ser inolvidable y que eso hizo que formara parte del inconsciente colectivo e individual de miles de lectores.

Muchas personas desconocen que este importante escritor italiano tuvo una especial conexión con la Argentina, pues dos años antes de publicar su famoso libro visitó varias colonias agrícolas de Santa Fe, entre las que se encuentran Esperanza, Cavour, Pilar, San Jerónimo, San Agustín y El sauce (Colombo, 2008). Él consideraba a este país como “la nueva Italia” debido a la fuerte corriente migratoria que se desarrolló a partir de la Generación del 80. Este viaje al Litoral le permitió conocer distintas experiencias de vida de los inmigrantes italianos, además de enamorarse de la geografía; en especial, del río

Paraná, por su gran caudal. Muchas de las cosas que observó de la geografía, las plasmó en el cuento mensual “De los Apeninos a los Andes”, en el que Marco, un niño viaja hasta este país en busca de su madre que había venido a la Argentina para conseguir trabajo y, en su búsqueda, la encuentra en la localidad de Lules, un pueblo de Tucumán.

Algunas características de la obra

Cuore o Corazón (libro para los niños) ya guarda desde el título un importante valor simbólico. Desde esta perspectiva, el corazón puede estar vinculado con el amor como centro de iluminación y felicidad que impulsa toda la acción del ser hacia un centro determinado. En este caso, el centro tiene que ver con la vida escolar, con los ideales, la italianidad que se puede leer a través de sus páginas y se evidencia en un texto a modo de advertencia:

“Este libro es dedicado particularmente a los niños de las escuelas elementales,

de nueve a trece años y se podría titular “La historia de un año escolar escrita por un alumno de tercer grado de una escuela municipal de Italia”. Diciendo escrita por un alumno de tercer grado, no quiero decir que la haya escrito así, tal cual está impresa. Él anotaba en un cuaderno, (paulatinamente y como sabía hacerlo) lo que había visto, oído, pensado en la escuela y fuera de ella; y su padre al terminar el año escolar, guiándose de esos apuntes, escribió estas páginas, tratando de no alterar el pensamiento y de conservar, en lo que posible fuere, las palabras del hijo, el cual, cuatro años después ya estaba en el Gimnasio, releyó el manuscrito y le agregó algo, valiéndose para ello de los recuerdos aún frescos que conservaba de personas y cosas.

Ahora leed este libro; yo espero que os sentiréis contentos de haberlo leído y que os hará mucho bien” (De Amicis, 1937: 4).

Se trata de un libro que intenta reproducir esas anotaciones del niño que se mencionan en el prólogo. Resulta muy interesante este procedimiento que usa De Amicis, quien crea ese texto introductorio en el que hace referencia a esas anotaciones en las que se basa para escribir el libro. Todo es un gran acto ficcional; pero esa advertencia le da un marco de credibilidad a su obra que posee un fuerte contrato mimético con la realidad. Si se piensa en este texto base escrito por ese niño se puede decir que se trata genéricamente de un diario, pues no fue pensado para ser publicado y, por lo tanto, carece del ámbito público de

la comunicación (Picard, 1981: 116). Ese texto primitivo que da origen a la publicación no estaba dirigido a la misma persona que lo escribió, Enrique, sino que en el plano textual siempre hay otro que, aunque no esté explícito, es un lector en potencia. Más allá de estas discusiones puede pensarse en que posee algunas características constitutivas básicas como el fragmentarismo, lo abreviado de la información, su aparente incoherencia a nivel textual y la referencia a una situación de vida concreta (Picard, 1981); en este caso, la vida escolar del 3 grado de la escuela elemental.

Volviendo a la idea de esa advertencia de un texto base sobre el que se basa para la escritura, es de gran interés, pues permite de ese modo pasar de un texto escrito en el ámbito de lo privado – cuyo contenido desconocemos los lectores – a un texto con forma de diario que forma parte del mundo literario, en términos de Ricoeur, para quien en toda literatura se percibe “un mundo proyectado y que se distancia poéticamente de la realidad cotidiana” (Ricoeur, 2002: 118).

Pero más allá de esta primera caracterización de pensarlo como un diario en general, se observa una diferencia en lo que respecta a los distintos textos que lo componen y se puede observar en él tres tipos textuales distintos:

- El diario del niño. Se inicia el día lunes 17 de octubre. Lleva un título, luego la fecha y, a continuación, el relato de ese día a manera de diario:

EL PRIMER DÍA DE CLASE

Lunes, 17

Hoy es el primer día de clase.

¡Pasaron como un sueño los tres meses de vacaciones en el campo! Esta semana mi madre me acompañó a la Sección Baretto para inscribirme en el tercer año de la escuela elemental: y yo pensaba en el campo e iba a la escuela de mala gana.

Por las calles hormigueaban los niños y en las librerías se apiñaban los padres y las madres para comprar carteras y cuadernos y delante de la escuela aglomerábase tanta gente que el portero y un agente de policía a duras penas lograban mantener libre el acceso a la puerta de entrada” (De Amicis, 1937: 5).

- Las cartas que el padre de Enrique le escribe a su hijo. Este tipo textual es de larga existencia, pues proviene de la antigüedad clásica. La inclusión de estas cartas en

este libro son parte de lo ficcional de la obra y no se produce un intercambio, sino que son cartas a modo de reflexión que el padre le deja a Enrique. Dentro de la literatura infantil de la Argentina merece destacarse una obra posterior a *Corazón*, pero contemporánea con el momento de auge de su difusión, que es *Cartas para la gente menuda* de Constancio C. Vigil; obra que se encuentra en la Biblioteca Margarita Ravioli del ISPEI. Si se piensa en estas cartas como un género discursivo, podríamos decir que se trata de actos de habla que se caracterizan por la no simultaneidad del estímulo y la respuesta en la situación comunicativa que no es otra carta, sino reflexiones posteriores, la relación con el cuento del mes o la proyección a lo que espera que sea como adulto.

Un ejemplo de carta puede ser el siguiente:

MI MADRE

Jueves 10 de noviembre

En presencia de la maestra de tu hermano, has faltado el respeto a tu madre. Que esto no suceda nunca más, Enrique, nunca más...

Tu palabra irreverente me ha penetrado en el corazón, como una punta de acero.

Yo pensé en tu madre, cuando hace ahora unos años estuvo inclinada toda una noche sobre tu pequeña cama, midiendo tu respiración, llorando sangre por la angustia, castañeando los dientes aterrorizada porque creía perderte y yo temía perdiera la razón (...).

Vete, y por algún tiempo no me hagas caricia alguna, no te la podría devolver de corazón.

TU PADRE (De Amicis, 1937: 34-35).

- Los cuentos mensuales que forman parte de las actividades escolares. Estos son relatos que pueden ser pensados en un primer momento como independientes, pero que adquieren significación cuando se los ve desde una perspectiva macroestructural pues los protagonistas de estas historias son niños o jóvenes de distintas regiones de Italia que realizan distintos actos heroicos. Estos cuentos son: “El pequeño patriota paduano”, “El pequeño vigía lombardo”, “El pequeño escribiente florentino”, “El tamborcillo sardo”, “El pequeño enfermero (napolitano)”, “Sangre romana”, “De los Apeninos a los Andes” (protagonizado por un niño de Génova) y “Naufragio” que tiene como protagonistas a un niño siciliano y una niña napolitana.

Si bien no es posible saber cuál fue el abordaje de la obra en el profesorado, es posible que, por las características de estas tres tipologías textuales, el texto que se privilegió fue la lectura y el análisis de los cuentos mensuales, pues son lo más sencillos de leer de manera separada y adquieren una independencia que les posibilita no leer la obra en su totalidad.

“SI BIEN NO ES POSIBLE SABER CUÁL FUE EL ABORDAJE DE LA OBRA EN EL PROFESORADO, ES POSIBLE QUE (...) EL TEXTO QUE SE PRIVILEGIÓ FUE LA LECTURA Y EL ANÁLISIS DE LOS CUENTOS MENSUALES.”

El derrotero en la Argentina

En Argentina, la obra tuvo una amplia difusión desde una fecha cercana a su publicación, por medio de

traducciones españolas y otras realizadas por escritores nacionales de inicios del siglo XX.

En 1907, el profesor José A. Natale publicó una serie de artículos en defensa del libro. En ellos expresa su rechazo a los distintos proyectos de adaptar la obra al ambiente local sacando su esencia italiana, argumentando que sacarle esos elementos era quitarle la esencia del texto, lo mismo que si se le quisiera sacar la identidad a un barrio de italianos en la Argentina. Critica muchas de las traducciones al español que están llenas de giros lingüísticos que no se comprenden y sugiere que su lectura en la escuela sea a partir de los años superiores, dada la complejidad de algunas lecturas para ser comprendidas.

“EN ARGENTINA, LA OBRA TUVO UNA AMPLIA DIFUSIÓN DESDE UNA FECHA CERCANA A SU PUBLICACIÓN, POR MEDIO DE TRADUCCIONES ESPAÑOLAS Y OTRAS REALIZADAS POR ESCRITORES NACIONALES DE INICIOS DEL SIGLO XX.”

Si bien la obra circulaba en el ámbito escolar y extraescolar, desde el Consejo Nacional de Educación en los años del Centenario de la Revolución de Mayo, se estableció que en las escuelas solo podían leerse textos de autores nacionales, como, por ejemplo, *Recuerdos de provincia*, de Domingo F. Sarmiento, y esto lleva a prohibir su circulación en el ámbito educativo.

Como se puede observar, a lo largo de su existencia tuvo adeptos y detractores. Entre los primeros se encuentra el pedagogo Pablo Pizzurno que defendió la obra, pero no como un

libro de lectura escolar sino de lectura libre, fuera del ámbito de la escuela. Otras voces eran tal vez más tibias, como ocurre con el pedagogo de la Escuela Nueva y especialista en Literatura Infantil, Jesualdo, que describe la escena literaria diciendo: “En esta época, justamente cuando los niños leen un libro que no ha escapado tampoco a nadie y que ha sido como muchos otros, materia de discusión, aunque él ha vencido a veces poderosas razones: nos referimos a Corazón de Edmundo De Amicis” (Jesualdo, 1963: 217).

Es muy interesante esto que destaca, conjuntamente con el hecho de que, a diferencia de otros textos, en Corazón – a excepción de los cuentos mensuales – no aparecen héroes ni hechos que pueden ser producto de distintos tipos de ficción, sino “seres parecidos a los que los niños tienen a su alrededor y pueden odiar o admirar, seres que son la envidia, el orgullo, el egoísmo, la perseverancia, el heroísmo, etcétera.” (Jesualdo, 1963: 217).

Más allá de estas discusiones – generadas, desde mi perspectiva, por la confusión de considerar un texto de

lectura escolar a un libro que es literario y que, aunque trate sobre la vida de Enrique y sus compañeros en ese año escolar, dista mucho de ser un libro didáctico, aunque sus textos puedan tener un tono moralizante -, se desarrolló una práctica de lectura en paralelo con el sistema educativo. En 1917, se genera un cambio y el libro comenzó a estar en los listados de textos escolares aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

Una solución a la prohibición fue las traducciones efectuadas por pedagogos y autores de libros de texto argentinos que eran muy respetados por sus producciones en el ámbito educativo. Este es el caso de la traducción realizada por Emma C. de Bedogni y editada en Buenos Aires y Milán por H. A. Tommasi. Ella escribe a modo de nota introductoria: “Al acometer la ardua tarea de traducir al castellano el libro que en mi niñez más directamente habló a mi corazón sólo me guía el anhelo de respetar todas las innumerables bellezas de este gran poema del alma infantil”. Esta edición fue muy bien vista en el ámbito educativo y será reseñada entre los libros recibidos en *El Monitor de la Educación Común*. A esta traducción que marca un punto de quiebre se le puede sumar la realizada por Germán Berdiales y Fernando Tognetti, en 1937, con un prólogo de Rafael Alberto Arrieta, que fue publicada por editorial Anaconda y que significa un avance, pues queda en el olvido el haber sido un libro censurado. La referencia con la que se inició este artículo que trata sobre la inclusión de la obra de don Edmundo en el plan de estudios del Instituto Superior del Profesorado de Enseñanza Inicial marca sin dudas la inclusión dentro del canon literario de la formación docente.

“UNA SOLUCIÓN A LA PROHIBICIÓN FUE LAS TRADUCCIONES EFECTUADAS POR PEDAGOGOS Y AUTORES DE LIBROS DE TEXTO ARGENTINOS QUE ERAN MUY RESPETADOS POR SUS PRODUCCIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.”

Un cierre necesario

Como dice Ana María Machado, un clásico no tiene fecha de vencimiento. Esto es lo que caracteriza a este libro; un maravilloso libro en el que Edmundo De Amicis crea a un niño que le habla a un niño y que presenta situaciones similares a las que puede vivir más allá de su tiempo histórico. Por supuesto que, si se considera tanto lo propuesto por el autor en su nota introductoria, como la obra en su totalidad, se puede inferir que no se trata de un texto para el nivel inicial, a pesar de haber sido trabajado por docentes y estudiantes en la institución de acuerdo con lo establecido en el plan de estudios. No puede dejarse de lado el hecho de que la imagen del niño ha ido cambiando a lo largo del tiempo y la de fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX dista mucho de

la imagen actual. Sin embargo, por el tono moralista de sus lecturas, en especial las cartas y los cuentos mensuales, guarda una total coherencia con la literatura que estaba en boga en la época que, paradójicamente, coexistía con autores como José Sebastián Tallón, Javier Villafañe o Alfonsina Storni que poseían una propuesta literaria totalmente distinta. También hay que tener presente que cuando se creó el instituto y se aprobó ese diseño curricular, la literatura infantil estaba recién naciendo como campo, con grandes antecedentes, pero iba buscando un camino que recién se afianzó a fines del siglo XX.

Referencias bibliográficas

- CALVINO, Ítalo (1992) Por qué leer los clásicos, Barcelona, Tusquets.
- CIRLOT, Juan Eduardo (2011) Diccionario de símbolos, Buenos Aires, Siruela.
- COLOMBO, Susana (2008) “La inmigración italiana en la obra de un escritor” en: Diario El Litoral, sábado 9 de agosto de 2008.
- DE AMICIS, Edmundo (1937) Corazón (libro para los niños). Traducido del italiano por la Profesora Sra. Emma C. de Bedogni, Buenos Aires, Tomasi.
- JESUALDO (1963) La literatura infantil, Buenos Aires, Losada.
- NATALE, José (1907) “Corazón como texto de lectura” en: El Monitor de la Educación Común, N 419.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

PICARD, H. (1981) “El diario como género entre lo íntimo y lo público” en: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada, 4.

RICOEUR, Paul (2002) Del texto a la acción, México, FCE.

Marcelo Bianchi Bustos es Profesor de Literatura Infantil en la Educación Inicial del ISPEI Sara C. De Eccleston. Vicepresidente de la Academia de Literatura Infantil y Juvenil, Director del Dpto. de Literatura Infantil del ILCH.



DESARMAR PARA ARMAR: LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES PRÁCTICOS PROFESIONALES POR DOCENTES NOVELES A TRAVÉS DEL DISEÑO, PUESTA EN MARCHA Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE ACCIÓN

●●● POR GABRIEL LUCIANI, ELEONORA CORNO, VILMA CORNEJO, SILVINA DELLARIVA, LORENA FERNÁNDEZ Y SANDRA PARISI. (PROFESORES FORMADORES).

DOCENTES NOVELES: NATALIA AIRALDI, MARÍA LUZ AMERISE, LUISINA DRIGO, NADIA FERRARI, VERÓNICA GROSS, GUILLERMINA LEDESMA, MARÍA SOL MAXIMINO, GUILLERMINA ODARDA, FÁTIMA RUBIO, SABRINA RUIZ Y SOFÍA VILLARREAL.

El propósito de este relato es promover la documentación de las prácticas de enseñanza a partir de la construcción de saberes prácticos profesionales de once maestras de Educación Inicial en sus primeras experiencias laborales. El acompañamiento a estas educadoras constituye el hilo conductor de este recorrido formativo, reflexivo y colectivo durante el período, febrero 2019 a marzo del 2020, en la concreción de diseños, puesta en marcha y evaluación de proyectos. El presente relato pedagógico se organiza a partir de la polifonía de “voces” que participaron de la experiencia a partir de las teorizaciones construidas por las noveles docentes y un equipo de profesores formadores

del Instituto Superior del Profesorado N° 4022 “Verbo Encarnado” de la ciudad de Rosario.

A modo de introducción y fundamentación

Durante el transcurso del año 2019, se desarrolla en Rosario, Sta. Fe una experiencia formativa en el IFD N 4022 para acompañar a un grupo de maestras noveles en sus primeras experiencias laborales, abordando problemas de la práctica reconocidos por ellas mismas. Trabajan dos grupos de educadoras acompañados por un equipo de profesores formadores. Se parte de verdaderos problemas prácticos, para abordarlos, luego, desde la perspectiva de la investigación-acción entendida como una empresa colectiva y reflexiva. El propósito central de la experiencia ha sido acompañar la construcción de saberes prácticos profesionales. Bromme (1988) afirma que los conocimientos profesionales incluyen: elementos teóricos, reglas empíricas y experiencia práctica. Son de naturaleza muy peculiar y se van desarrollando diariamente en la búsqueda de respuestas a la diversidad de problemas de la práctica.

¿Por qué el desafío de escribir esta experiencia? Porque creemos en la potencialidad de los procesos que se ponen en juego cuando se busca documentar la enseñanza. El desafío consiste en *poner en palabras* los saberes construidos durante la experiencia.

Escribir las prácticas permite comunicar teorizaciones de nivel praxiológico, que incluyen el “qué hacer”, “cómo” y “por qué” (Ferry, G. 1997). Cuando “(...) intencionalmente se promueve la construcción de saberes prácticos se comprometen procesos reflexivos” (Violante, R. 2001). Acompañar a los docentes noveles en la construcción de sus conocimientos prácticos profesionales constituye el hilo conductor de este recorrido formativo, reflexivo y colectivo.

El presente relato se organiza en tres apartados que representan las distintas *voces*, las teorizaciones construidas por los diferentes grupos que participaron de la experiencia: dos, de docentes noveles y el equipo de los profesores formadores acompañantes.

1) ¿Cómo construir vínculos de respeto y confianza entre familias e instituciones educativas? Reflexiones y propuestas desde las *voces* de docentes noveles.

Nuestra *investigación/acción* surge del interrogante que titula este relato en relación con la importancia de construir vínculos entre las familias y la institución que posibiliten acuerdos que favorezcan el desarrollo integral de los niños y las niñas. Se inicia, reconociendo una dificultad: ¿cómo abordar el trabajo con las familias en un Jardín Maternal y de Infantes llamado “Rayitos de Sol”, ubicado en Teodelina, localidad del departamento General López, Provincia de Santa Fe. La institución fue inaugurada en agosto del año 2018 y es el primer Jardín Maternal ubicado en el lugar.

Las instancias de entrevistas con especialistas en Educación y Familias, como así también un exhaustivo buceo bibliográfico y el trabajo de campo, nos han aportado información para definir los lineamientos generales de nuestras reflexiones y propuestas. Tomamos conciencia de diversos medios de comunicación y metodologías.

Isabelino Siede (2019) define *familia* como la estructura de dos personas como base, dos generaciones, con una relación asimétrica entre ellas. Es decir que hay alguien que, por algún motivo, se está ocupando de otra. Hoy nos encontramos con formas diversas de configuraciones familiares; por lo tanto, es importante darlas a conocer a todas por igual. Desde el lugar de la institución educativa, respecto a la comunicación con las familias, es de suma importancia en la tarea como docentes, ponernos en el lugar del otro y buscar diversas estrategias comunicacionales que permitan crear lazos de confianza, un conocimiento del quehacer institucional y áulico y de las necesidades e inquietudes mutuas.

Al momento de elaborar el *plan de acción*, tuvimos en cuenta la metodología de trabajo de la institución educativa, las costumbres de las familias y del contexto local para luego gestionar diferentes actividades “con, de y para, las familias” acordes a la edad de los niños y las niñas. Las propuestas fueron:

*“De las familias”: elaboración de una *manta didáctica*; en la que se decoró un trozo de tela con diferentes materiales y técnicas. *“Para las familias: la *kermesse*; tarde de juegos y encuentro entre familias e institución. *“Con las familias”: fiesta de fin de año; representación teatral a cargo de familias y docentes con el objetivo de agasajar a los pequeños. Durante la puesta en marcha surgieron nuevos interrogantes que se fueron resolviendo poco a poco. Comprendimos la importancia de ser flexibles al momento de llevar a cabo una actividad, ya que tuvimos que modificar algunas propuestas sobre el accionar, accediendo de esta manera a los intereses de las familias, como también al de los niños y las niñas del jardín. Hemos logrado una construcción colectiva de algunos principios y propuestas que, si bien satisficieron las expectativas,

consideramos que todavía se pueden enriquecer. Quizá tengamos que volver a “desarmar para armar” perspectivas, reflexiones y nuevas propuestas.

2) ¿Cómo armar propuestas de enseñanza en las que se respete el derecho a la inclusión? Reflexiones y propuestas desde las voces de docentes noveles.

Como docentes, asumimos el desafío de recibir a todos los niños y las niñas en las instituciones, educarlos, y así garantizar el derecho a aprender. Pero, en la práctica diaria, nos encontramos con diversas realidades que nos interpelan a replantearnos nuestro accionar.

El interrogante-problema de nuestra práctica, que sirvió como disparador para desarrollar nuestra indagación, fue plantearnos cómo, cuándo, quiénes y de qué manera podemos hacer posible la inclusión de los niños y las niñas con discapacidad en el Nivel Inicial; específicamente, aquellos que no tienen un diagnóstico preciso.

Cuando comenzamos a indagar sobre el tema, realizamos un buceo bibliográfico que nos desbordó de información, siendo oportuno realizar una selección pertinente para responder nuestro interrogante inicial y no desviar nuestro objetivo.

En cada encuentro, la biografía escolar se hacía presente inconscientemente en el debate, el análisis y la reflexión. Nuestra experiencia profesional como docentes dejó en nosotras maneras de pensar, de relacionarnos y de reflexionar.

Las diferentes voces de todos los actores entrevistados (profesores formadores, especialistas, personas con discapacidad y docentes) fueron fundamentales a la hora de darle un sentido más cercano a nuestro marco teórico y propuesta de acción. En algunas de esas voces nos sentimos identificadas, en aspectos relacionados con nuestra práctica docente diaria.

Durante esta experiencia nos encontramos ante dos paradigmas: el de la integración y el de la inclusión. En el último se garantiza el derecho a aprender en condiciones de igualdad para todos. Hoy, desde los discursos ya no hay modalidades contrapuestas, sino una escuela inclusiva, en la que lo especial es lo común. Desde esta perspectiva, asumimos el desafío de enseñar. Posicionándonos en el paradigma de la inclusión diseñamos un plan de acción que sufrió sucesivas reformulaciones, en un constante “desarmar para armar” constructivo y enriquecedor. En ese plan, se trabajó con un grupo de estudiantes de una sección de 5 años, en la que una niña realiza su trayectoria escolar bajo un proyecto pedagógico individual. Las propuestas fueron

extensivas a las familias, así como a los educadores y las educadoras de la institución.

Interrogándonos permanentemente sobre el término *inclusión*, reconocemos que el término inclusión continúa haciendo referencia a posibles exclusiones. Creemos que, cuando en la sociedad dejemos de usar la palabra inclusión, será cuando esta logre ser una posible realidad.

3) Algunos hallazgos que interpelaron nuestra tarea. Las voces de los profesores formadores

Desde nuestro rol de formadores, al participar como profesores tutores acompañantes, recuperamos de esta experiencia algunos hallazgos que nos impactaron y nos llevaron a revisar, a “desarmar para volver a armar” la formación docente inicial. Desde esta nueva perspectiva, reconocemos tres acciones claves para implementar en espacios de formación: a) construir espacios para escuchar diferentes voces, b) analizar y configurar formas de enseñar a partir de casos y c) escribir las propias prácticas como una de las formas posibles de teorización.

a) Abrir el juego a las voces de todos para construir significados y transformar las prácticas. El rol privilegiado del formador

Desde el inicio del proyecto, ha sido significativo el poder escuchar a las docentes noveles preocupadas por las distintas problemáticas que atraviesa la educación inicial. Los casos que surgieron fueron los que atravesaban la cotidianidad del trabajo de estas educadoras, motivo por el cual fue necesario guiarlas en la búsqueda de conceptos claves que permitieran el buceo bibliográfico focalizado. El haber trabajado los conceptos teóricos desde el aporte de los distintos autores, les ha permitido rescatar y definir con mayor precisión el problema, que las llevó a reconocer las dos temáticas a “investigar”: *1_Entramando vínculos entre familias e instituciones educativas. El caso de una escuela infantil “Rayitos de sol” de la localidad de Teodelina (dpto. Gral. López-Pcia de Santa Fe) y 2_Un abordaje en clave de inclusión en el Nivel Inicial. Una experiencia en Sala de 5.* Otras voces que enriquecieron la comprensión y búsqueda de respuestas fueron las de los especialistas. El acercamiento a ellos a partir de entrevistas y conversaciones informales también permitió orientar la construcción del diseño al plan de acción. De este modo,

las hemos acompañado en la construcción de significados, siendo ellas, las voces autorizadas para transformar sus prácticas. En todo el recorrido se valoró el tiempo de formación en diálogo con el tiempo de la práctica. En este sentido, reconocemos como aspectos valiosos la escucha hacia el otro y los otros, la habilidad para argumentar lo que se defiende, la toma de decisiones compartida, el reconocimiento de la necesidad de complementariedad de esfuerzos y compromisos para alcanzar un mismo objetivo.

b) Los casos como ejes organizadores de la enseñanza en la formación docente

El trabajar con un problema de la práctica de los propios docentes noveles implica tomarlo colectivamente como un “caso” sobre el que todos reflexionamos y lo asumimos como propio; por lo tanto, asumimos el desafío de construir las formas de resolverlo de manera colaborativa. Como formadores, nos dimos cuenta de la potencia que tiene el trabajar sobre un caso y cómo se apela a teorías, reflexiones, diseños y prácticas desde un compromiso genuino con el hacer cotidiano. Recuperar el propio campo de acción ha favorecido a que el análisis y la búsqueda de alternativas, frente al problema reconocido, fuera tomado como un desafío colectivo en el que se involucraron distintos actores institucionales. Cada eje temático fue abordado desde las diferentes dimensiones en torno de las propuestas de enseñanza, en relación con la comunidad educativa, los equipos externos y otros actores institucionales. Esta decisión ofreció la posibilidad de que los dos

equipos de docentes pudieran diagramar y trazar las líneas de acción contextualizadas de acuerdo a sus realidades institucionales.

c) Poniendo en palabras lo vivenciado

Como formadores de formadores sentimos la necesidad de reconocer que estos nuevos saberes prácticos serán insumos para enriquecer la tarea docente. Por este motivo, deseamos que esta experiencia sea comunicada, consultada, rescatada y reconstruida por sus protagonistas y por otros educadores. Transformar nuestras historias pedagógicas individuales en documentos pedagógicos narrativos nos permitió orientar y reconstruir experiencias significativas. Consideramos que la mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en estas experiencias, nos será relevante para acceder a la transformación de nuestras prácticas formativas. Será prioritario, entonces, capitalizarlo profesionalmente a la hora de iniciar nuevas acciones.

Bibliografía

Bromme, R. (1988) “Conocimientos profesionales de los profesores” en *Enseñanza de las ciencias. Investigación y experiencias didácticas*. 1988

Contreras Domingo, F. (1994) “¿Qué es? ¿Cómo se hace? Temas del mes: Investigación Acción”. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 224 Barcelona.

Sarlé, P. Soto, C. Vasta, L. y Violante, R. (2002) *Análisis y reflexión sobre las prácticas docentes para la construcción de conocimientos profesionales*. Revista 0 a 5. Novedades educativas Bs As.

Violante, R. (2001) *Los conocimientos prácticos en la formación docente: el caso de la pasantía ii* Tesis de Maestría de Rosa Violante. Directora: Dra. Ma. Cristina Davini. Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras.

Profesores formadores:

Gabriel Luciani es Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNR). Profesor de Enseñanza Primaria (IFD N 9026 “María Auxiliadora”) Postítulo en Política y Gestión Institucional (UNR) Maestrando del Posgrado Maestría en Pedagogía (UNC). Se desempeña como Director del IFD N 4022 y como profesor formador de materias del campo de formación general y de la práctica en las carreras de Educación Inicial y Primaria de Institutos de Formación Docente. Profesor Adjunto del Profesorado Universitario de Educación Superior (Facultad de Filosofía y Humanidades-UCSF).

Su email es: gabrielluciani13@gmail.com

Eleonora Corno es Profesora en Lengua y Literatura (IES N 28 "Olga Cossettini). Profesora en Educación Preescolar (IFD N 9024 "Adoratrices"). Diploma Universitario en Supervisión y Acompañamiento de la Tarea Docente de Nivel Inicial-OMEPE y 12ntes. Se desempeña como vicedirectora en el Jardín N 1273 "Verbo Encarnado" y como profesora formadora de materias de la formación específica en las carreras de Educación Inicial y Primaria del Instituto de Formación Docente N 4022 "Verbo Encarnado".

Su email es: elennivelinicial@gmail.com

Vilma Cornejo es Licenciada en Educación Inicial (USAL). Licenciada en Calidad de la Gestión de la Educación (USAL). Profesora de Música (IFD N 4012). Profesora de Educación Preescolar (IFD N 9024 "Adoratrices"). Se desempeña como Directora de Jardín de Infantes y profesora formadora de materias de los campos de la práctica y formación específica del área estético- expresiva (Lenguaje Musical) en Institutos de Formación Docente.

Su email es: vilmamarcela@gmail.com

Silvina Dellariva es Licenciada en Educación Inicial (USAL). Especialista en Nivel Inicial (USAL). Profesora de Nivel Pre Primario (Instituto San Miguel). Diploma Universitario en Supervisión y Acompañamiento de la Tarea Docente de Nivel Inicial 12(ntes) UTN. Se desempeña como Supervisora de Nivel Inicial (Ministerio de Educación de Santa Fe) y profesora formadora del campo de la práctica profesional en la carrera de Profesorado de Educación Inicial.

Su email es: silvinadellariva@gmail.com

Lorena Fernández es Licenciada en Educación Inicial (USAL). Especialista en Nivel Inicial (USAL). Profesora de Educación pre escolar (IFD N 9024 Adoratrices). Se desempeña como docente Titular de Nivel Inicial (Escuela Padre Claret) y profesora formadora del campo de la práctica profesional en la carrera de Profesorado de Educación Inicial en Instituto de Formación Docente N 4022 "Verbo Encarnado" de la ciudad de Rosario.

Su email es: lorefer-32@hotmail.com

Sandra Parisi es Profesora en Ciencias de la Educación (UNR) Profesora de Educación Inicial (IFD Normal 1) Postítulo en Educación Maternal (INFOD). Se desempeña como docente de sala en Jardín Materno Infantil y profesora formadora del campo de la práctica profesional en la carrera de Profesorado de Educación Inicial y Problemáticas de la Educación Primaria en Institutos Superiores de Formación Docente.

Su email es: sandramparisi@gmail.com

Docentes noveles:

Natalia Airdi es Profesora de Educación Inicial (IFD N 4022 "Verbo Encarnado-Año 2016) Participante del proyecto "Aportes de la investigación - acción para la reflexión y construcción de prácticas profesionales de docentes noveles" (Año 2019) Se desempeñó como maestra de sala en Jardines Maternal y de Infantes. Actualmente docente de sala titular en un colegio particular de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez, Santa Fe

Su email es: natyairaldi@hotmail.com

María Luz Amerise es Profesora en Psicopedagogía (IFD N 4016 "Humanitas"- Año 2009). Profesora de Educación Inicial (IFD N 4022 "Verbo Encarnado" -Año 2016). Participante del proyecto "Aportes de la investigación - acción para la reflexión y construcción de prácticas profesionales de docentes noveles" (Año 2019) Se desempeñó como docente de sala en Jardín Maternal y de Infantes. También como docente integradora. Actualmente docente reemplazante en escuelas de la ciudad de Rosario.

Su email es: marialuzamerise@hotmail.com

Lisina Belén Drigo es Estudiante de Licenciatura en Educación para el Nivel Inicial y Jardines Maternales (Facultad de Humanidades y Arte - UNR). Profesora de Educación Inicial (IFD N 4022 "Verbo Encarnado-Año 2018) Participante del proyecto "Aportes de la investigación - acción para la reflexión y construcción de prácticas profesionales de docentes noveles" (Año 2019) Se desempeña como maestra de sala en Jardines Maternales y de Infantes.

Su email es: luisinadrigo@hotmail.com

Nadia Ferrari es Profesora de Educación Inicial (ISPI N 4022 "Verbo Encarnado" –Año 2013) Participante del proyecto "Aportes de la investigación - acción para la reflexión y construcción de prácticas profesionales de docentes noveles" (Año 2019) Se desempeña como docente titular de sala en el Jardín Verbo Encarnado N°1273 de la ciudad de Rosario.

Su email es: nadiaferrarisueta@gmail.com

Verónica Gross es Profesora de Educación Inicial (IFD N 4022 "Verbo Encarnado". Año 2019). Participante del proyecto "Aportes de la investigación - acción para la reflexión y construcción de prácticas profesionales de docentes noveles" (Año 2019) Se desempeñó como maestra de sala en Jardines Maternales y de Infantes. Actualmente docente auxiliar en un colegio particular de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez, Santa Fe.

Su email es: verogross12@gmail.com

Guillermina Paola Ledesma es Profesora de Educación Inicial (IFD N 4022 "Verbo Encarnado-Año 2014) Participante del

proyecto "Aportes de la investigación - acción para la reflexión y construcción de prácticas profesionales de docentes noveles" (Año 2019) Se desempeñó en varios jardines de Infantes como reemplazante y actualmente como docente de sala titular en un Jardín de Infantes de gestión oficial en la ciudad de Villa Gobernador Galvez, Santa Fe.

Su email es: guillerminaledesma27@gmail.com

María Sol Maximino es Profesora de Educación Inicial (IFD N 4022 "Verbo Encarnado- Año 2017) Participante del proyecto "Aportes de la investigación - acción para la reflexión y construcción de prácticas profesionales de docentes noveles" (Año 2019) Se desempeñó como maestra de sala en Jardines Maternal y de Infantes. Actualmente directivo de Jardín Maternal y de Infantes "Rayitos de Sol" de la localidad de Teodelina, Sta. Fe.

Su email es: maximino171@gmail.com

Giuliana Bianca Odarda es Profesora de Educación Inicial (IFD N 4022 "Verbo Encarnado-Año 2017). Estudiante de la carrera Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación (IFD N 28). Participante del proyecto "Aportes de la investigación - acción para la reflexión y construcción de prácticas profesionales de docentes noveles" (Año 2019). Se desempeñó en varios jardines de Infantes y escuelas como reemplazante y actualmente como Directora de un Jardín Maternal de la ciudad de Rosario.

Su email es: gboarda@gmail.com

Fátima Rubio es Profesora de Educación Inicial (IFD N 4022 "Verbo Encarnado-Año 2017) Participante del proyecto "Aportes de la investigación - acción para la reflexión y construcción de prácticas profesionales de docentes noveles" (Año 2019) Se desempeña como maestra de sala en Jardines Maternales y de Infantes.

Su email es: fatimarubio25@gmail.com

Sabrina Antonella Ruiz es Profesora de Educación Inicial (IFD N 4022 "Verbo Encarnado-Año 2017) Cursa la Licenciatura en Educación Inicial (UNR). Participante del proyecto "Aportes de la investigación - acción para la reflexión y construcción de prácticas profesionales de docentes

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

noveles" (Año 2019) Se desempeña como maestra de sala en Jardines Maternal y de Infantes de la ciudad.

Su email es: ruizsabrinaantonella@gmail.com

Sofía Victoria Villarreal es Profesora de Educación Inicial (IFD N 4022 "Verbo Encarnado-Año2015) Participante del proyecto "Aportes de la investigación - acción para la reflexión y construcción de prácticas profesionales de docentes noveles" (Año 2019). Actualmente se desempeña como docente titular en el jardín N 1273 "Verbo Encarnado" Rosario, provincia de Santa Fe.

Su email es: sofiavictoria4667@gmail.com



Anexo temático

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

●●● POR: MÓNICA MALDONADO Y VANINA ROMERO

“El jardín maternal es escuela, pero no es “como una escuela”. Coordinadas para pensar la educación y el cuidado en la primera infancia”

Autoras: Gabriela A. Fairstein, Mercedes Mayol Lassalle, Valeria Heres y Paula K. Lorenzi

Palabras claves: JARDÍN MATERNAL – PEDAGOGÍA – FORMATO ESCOLAR

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Kac, M., Candia, M. R. y Urcola, D. (2019). *El juego y el jugar en el jardín maternal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Soto, C. y Violante, R. (Comp.). (2020). *Pedagogía de la crianza: Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Praxis.
- Violante, R. (2021). *La enseñanza en la escuela infantil (0 a 3 años) un derecho: Fundamentos teóricos y prácticas. Aportes al campo de la pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Praxis.

“La parodia de los tres chanchitos a través del libro-álbum: un género en construcción”

Autor: Rodrigo Carlos Hermida Liuzzi

Palabras claves: LITERATURA INFANTIL – LIBRO-ALBUM – INTERTEXTUALIDAD – METAFICCIÓN

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio: La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Córdoba: Comunicarte.
- Cerillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, B. y Lillo, M. (2013). *Hablar, leer y escribir en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

“Pensar la educación Post-Pandemia desde un diálogo con la filosofía”

Autoras: Romina Belén Fernández Oliver y Tamara Coslovich

Palabras claves: FILOSOFÍA – PANDEMIA – DESNATURALIZACIÓN

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Comp.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/politicas-educativas/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>

“El derecho a SER”

Autora: María Pilar Rey Valeiras

Palabras claves: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL – INFANCIAS TRANS – PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Giberti, E. (2014). *La familia a pesar de todo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Maltz, L. (2018). *Educación sexual integral. Una oportunidad para la ternura: Reflexiones y propuestas para abordar en las salas de nivel inicial y compartir con las familias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Paván, V. (Comp.). (2019). *Niñez trans: Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.

“Edmundo De Amicis en el Plan de Estudios del Eccleston de 1938”

Autor: Marcelo Bianchi Bustos

Palabras claves: LITERATURA INFANTIL – EDMUNDO DE AMICIS – FORMACIÓN DOCENTE

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- De Amicis, E. (1937). *Corazón: Libro para los niños*. Buenos Aires: Anaconda.
- Jesualdo (1944). *La literatura infantil Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Buenos Aires: Losada.
- Pardo Belgrano, M. R. (1978). *La literatura infantil en la escuela primaria*. Buenos Aires: Plus Ultra.

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

●●● POR: ANA MARIA ROLANDI

“El jardín maternal es escuela, pero no es “como una escuela”. Coordinadas para pensar la educación y el cuidado en la primera infancia”

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140326105527/art.MarielaCaputo.pdf>

Este artículo, cuya autoría está a cargo de Mariela Caputo y de Gabriela Gamallo, intenta demostrar que la calidad de atención que reciben los niños y niñas en el Jardín Maternal, determinará en gran manera el desarrollo de sus habilidades de pensamiento y su incidencia en su desempeño escolar futuro.

https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/053_ninez1/material/descargas/jardin_maternal.pdf

Las autoras Karina Krauth y Valeria Bollasina abordan la relación con pares y la socialización recíproca de niños y niñas que asisten al Jardín Maternal y al Jardín de Infantes, considerando a ambos tipos de instituciones como dos de los escenarios extra familiares para los primeros momentos de la Subjetivación. Resaltan la importancia del desarrollo de los procesos de socialización y singularización en esta etapa dado que suponen el

primer momento en que el niño se inserta en un contexto extra familiar.

“La parodia de los tres chanchitos a través del libro-álbum: un género en construcción”

<https://www.galimatazo.com/blog/el-libro-album-y-el-libro-ilustrado>

El blog “Galimatazo”, pequeña editorial especializada en literatura y libros para niños de todas las edades, propone abordar, a través de esta publicación, las diferencias entre el libro álbum y el libro ilustrado.

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/libro-album/>

El portal de gestión educativa de la provincia de Santa Fe “Campus educativo”, en una publicación de mayo de 2021, comparte una caracterización del libro álbum, a partir de diferentes ejemplos, incluidos videos explicativos.

<https://www.imaginaría.com.ar/10/7/libroalbum.htm>

La revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil “Imaginaría”, en su número 107, publican un artículo de las especialistas Cecilia Bajour y de Marcela Carranza, en el cual se hace un recorrido por el desarrollo del libro álbum en la Argentina.

“Pensar la educación Post-Pandemia desde un diálogo con la filosofía”

<http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/147>

Este artículo de Mora Ramirez, publicado en el N°15 del año 2021 de la Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, da cuenta que, en el contexto de la

pandemia, la educación ha sufrido grandes cambios. Las y los estudiantes se han visto obligados a abandonar la modalidad presencial, y los y las docentes han estado preparándose en el manejo de las herramientas virtuales. Por un lado, los estudiantes han manifestado su resistencia al nuevo formato, y, por otro, el reto del nuevo docente digital está en atraer al alumno (como lo hacen los youtubers), para que pueda seguir su formación profesional en su carrera universitaria. El reto de este momento consiste en que no hay que olvidar que el verdadero objetivo de la educación es el de formar seres humanos que no solo posean conocimientos, sino que también aprendan a valorar la vida de manera apropiada y en base a buenas razones.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/65448658/FILOSOFIA_EDUCACION_Y_VIRTUALIDAD-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1630416803&Signature=ORQWR1uZhlFgPfENgKQKrzpoes3YLvrRE44wra0WWhM7pjFaMzr-vXQuYUHDn0HpFuPgtmUHeTOW0FFzG8cSpgJbC7rd3ry39gWhlZBLoiub8vrCbNjNGfW~ujS~aTCe18eR369eP9hs~WQ5MKzcK42LRAigao2V~BZ1zUvdSMn3b4DMCIhdu3SyjLtXPwGTK0wZVsNAtzYU0pJIEWX2gMKYi2w2olmtILNnBEXiXyDpnlDKTaDK6YsbTeh5UMjConZThIIWxNRNQlwExf533GRGOa7EdvfnQtFDfFFNVZsWcVRFwyDAmLSnFJkDOP1uvPExA4PESvOxOc6PJ0aaQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Enlace de acceso al libro digital “Filosofía, educación y virtualidad”, publicado en enero de 2021 por la Editorial Torres Asociados, de México, con diversos artículos que contribuyen a la reflexión de los vínculos que se establecen entre la Filosofía y la Educación en tiempos de la Pandemia de la COVID 19.

https://www.researchgate.net/profile/Jose-Javier-Capera/publication/349506978_I_SIMPOSIO_INTERNACIONAL_VIRTUAL_DE_FILOSOFIA_Y_EDUCACION/links/60344536a6fdcc37a8462fe0/I-SIMPOSIO-INTERNACIONAL-VIRTUAL-DE-FILOSOFIA-Y-EDUCACION.pdf#page=81

[ONAL VIRTUAL DE FILOSOFIA Y EDUCACION/links/60344536a6fdcc37a8462fe0/I-SIMPOSIO-INTERNACIONAL-VIRTUAL-DE-FILOSOFIA-Y-EDUCACION.pdf#page=81](https://www.researchgate.net/profile/Jose-Javier-Capera/publication/349506978_I_SIMPOSIO_INTERNACIONAL_VIRTUAL_DE_FILOSOFIA_Y_EDUCACION/links/60344536a6fdcc37a8462fe0/I-SIMPOSIO-INTERNACIONAL-VIRTUAL-DE-FILOSOFIA-Y-EDUCACION.pdf#page=81)

Memorias del I Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación, desarrollado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Bogotá, Colombia) y publicadas en diciembre del 2020, centradas en el contexto de la pandemia.

“El derecho a SER”

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev10753>

“Niñez trans en la escuela: La inclusión como paradigma de lo particular” Trabajo elaborado por Florencia Caballer para ser presentado en el marco de las V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismo organizadas entre el 10 y 12 de Julio de 2018 por la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

<http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/16058>

A través de este artículo, Marcela Parra presenta los avances de un proyecto de investigación cuya finalidad es comprender acciones colectivas vinculadas al campo de la salud mental y a los procesos de crianza de las infancias en las provincias de Neuquén, Río Negro y La Pampa (Patagonia Argentina) en el período 2018-2020. La autora también se propone rescatar los saberes producidos desde estas acciones a fin de permitir incidir en el diseño y revisión de las políticas públicas vinculadas a dicho campo. Específicamente, da cuenta de su inserción en la Asociación Civil GAIA-Nueva Crianza -una asociación de familias de niños y adolescentes trans- para analizar el pasaje producido desde una posición de investigadora militante comprometida con los procesos de transformación social a otra posición de investigadora-militante-amigue-miembro de la asociación desde la perspectiva de la Investigación Militante.

https://www.researchgate.net/profile/Isaac-Balleste/publication/331633576_El_derecho_a_la_identidad_de_genero_de_la_infancia_y_l_a_adolescencia_del_paradigma_de_la_patologia_a_la_autodeterminacion/links/5c83baaf29

[9b1268d4a94d5/El-derecho-a-la-identidad-de-genero-de-la-infancia-y-la-adolescencia-del-paradigma-de-la-patologia-a-la-autodeterminacion.pdf](https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/9b1268d4a94d5/El-derecho-a-la-identidad-de-genero-de-la-infancia-y-la-adolescencia-del-paradigma-de-la-patologia-a-la-autodeterminacion.pdf)

El artículo “El derecho a la identidad (de género) de la infancia y la adolescencia: del paradigma de la patología a la Autodeterminación”, cuyo autor es el catalán Isaac Ravetllat Ballesté, intenta analizar el contexto social y legal, tanto estatal como autonómico, que rodea la vida de las niñas, niños y adolescentes trans*, haciendo particular incidencia en aquellos aspectos que caracterizan su derecho a la identidad (de género).

“Edmundo De Amicis en el Plan de Estudios del Eccleston de 1938”

https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/index.php/OT/article/download/OTv16n17r09/pdf_354

Referencia al texto leído por Cristina Blake como presentación del libro escrito por Valeria Sardi, “Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo De Amicis”, de Miño y Dávila Editores, el 21 de octubre de 2011, en el Pasaje Dardo Rocha de La Plata.

<http://catedravivarium.org/contens/revistas/Vivarium%2036.pdf#page=23>

En este artículo María de la Concepción Galeano Ramírez, analiza las fortalezas y debilidades de la obra “Corazón” de Edmundo De Amicis.



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://iesecleston.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.