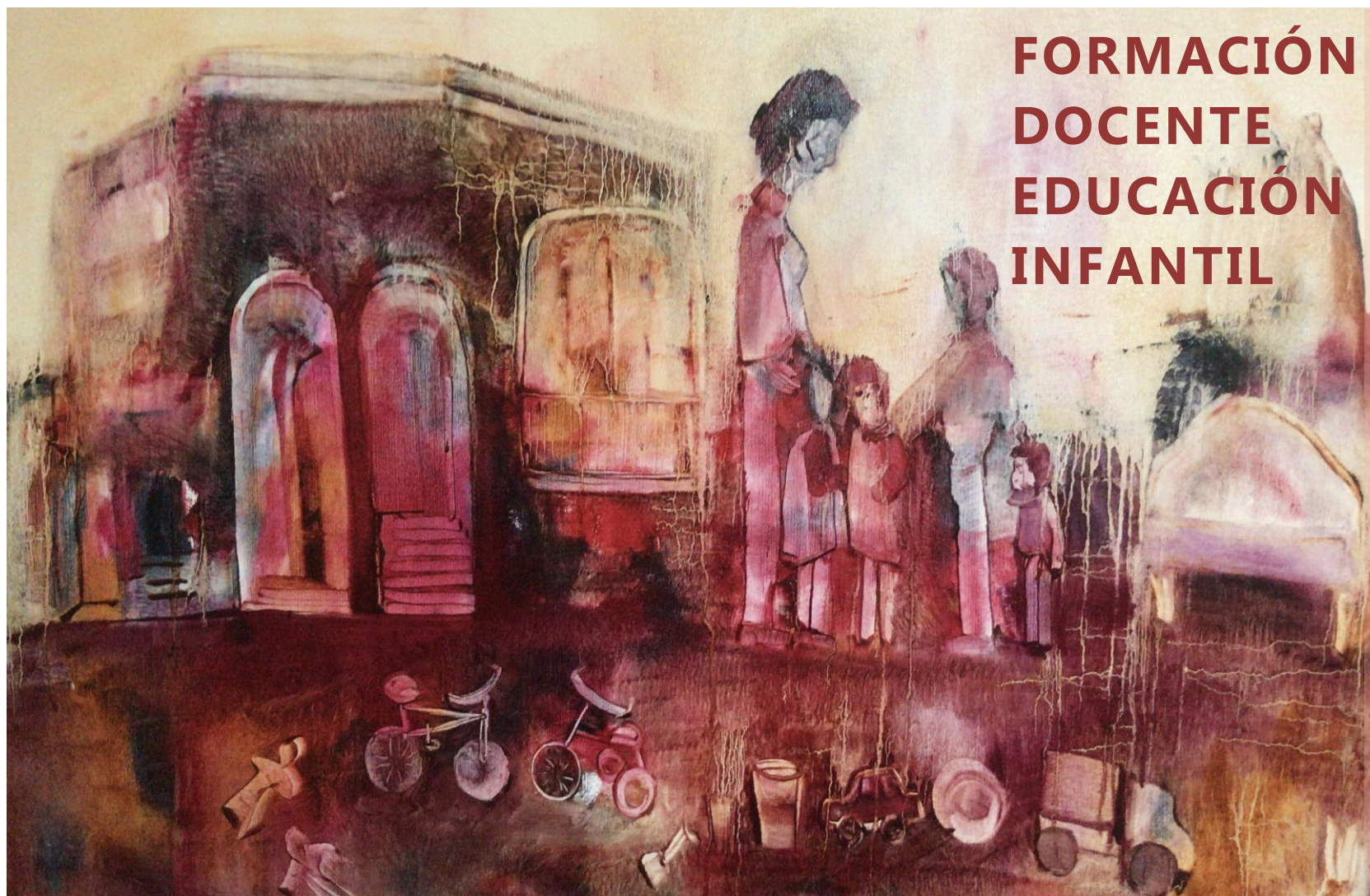




FORMACIÓN DOCENTE EDUCACIÓN INFANTIL

E-ECCLESTON
Nº33

e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Año 18. Número 33. 1º Cuatrimestre de 2022.

ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA.

ISSN 1669-5135

ÍNDICE

.02

EDITORIAL

.05

ARTICULOS

- .08** - Evaluación en el Nivel Inicial.
- DELIA AZZERBONI

- .18** - El abordaje de los museos en el Jardín de Infantes.
- ELSA GODOY y CLAUDIA TURRI

- .29** - La higiene bucodental en la primera infancia.
- CLAUDIA MABEL DÍAZ

RELATOS DE EXPERIENCIA

- .41** - El discurso docente en el Jardín de Infantes.
Pensando las palabras que usamos.
- MARCELA PÉREZ BLANCO.

- .46** - Un diario de eventos afortunados en un contexto desafortunado.
- YANINA CAPASSO

- .58** - ¿Qué hacer? El rol o los roles fuera y dentro de la escuela: quiénes somos y cómo actuamos.
- ENTREVISTA A SYLVIA PULPEIRO

ANEXO TEMÁTICO

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

.66

-. Ingresos bibliográficos de educación infantil y formación docente recientemente incorporados a la colección de la Biblioteca Marina Margarita Ravioli.

- EQUIPO DE BIBLIOTECA: VILMA CAROU
GISELLE PERRONE ELIZABETH BARRAZA
VANINA ROMERO (BIBLIOTECARIAS)

.69

- Difusión de publicación reciente.

CONVOCATORIA

.71

Fe de erratas:

En el número 31 de la revista, en el relato “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”, consta que una de las docentes noveles participantes es Guillermina

Odarda. El nombre y apellido correcto es **Giuliana Odarda**.

En el número 32, en el relato “Sombras que asombran”, figura Sabrina Massini como una de las autoras. El nombre y apellido correcto de la autora es **Sabrina Masini**.

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 Provenzan

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

Imagen de la tapa: Marcela Vicente: “Primera infancia”. Oleo esgrafiado sobre tela. 70x90.



EDITORIAL

●●● POR: MARÍA PÍA BARBARÁ Y FABRIZIO ORIGLIO

Esta nueva entrega de la revista electrónica *e-Eccleston* se da en un contexto muy particular. Nos referimos al regreso completo a la presencialidad en todos los ámbitos educativos formales. Este reencuentro con los espacios escolares, con la mirada de los otros, con la posibilidad de la palabra no mediatizada por las pantallas nos vuelve a confirmar el valor de los vínculos y los intercambios como aspecto esencial de la calidad educativa. La comunidad Eccleston-Mitre se reencuentra, además, en el marco de cambios democráticos en la conducción institucional.

Valoramos particularmente lo que la revista *e-Eccleston* ha significado y significa como puente a toda la comunidad educativa y profesional vinculada a la educación inicial. De hecho, nos causa particular emoción el haber podido generar esta nueva entrega con

los equipos presentes y, también, habiendo recuperado las voces de colegas y compañeros que han seguido investigando, elaborando, produciendo y exponiendo ideas y propuestas para acompañar a las infancias y a la formación docente más allá de las difíciles circunstancias que trajo la pandemia.

Hemos considerado que toda esta nueva etapa merecía también una imagen distintiva y, por ello, pensamos en convocar a estudiantes, graduados, docentes y ex docentes que se manifiestan desde las artes visuales, para dar belleza y potenciar la revista con otros lenguajes. En este mismo sentido, se ha renovado en el anexo el espacio a cargo del Equipo de Biblioteca, desde el cual se compartirán reseñas de materiales recientemente ingresados.

Esperamos que esta nueva edición sea favorecedora de enriquecimientos y reflexiones para todos los lectores que tomen contacto con ella y, además, poder convocar a muchos otros docentes y especialistas que deseen compartir sus reflexiones y experiencias en estas páginas.

EDUCACION INICIAL | INICIO | EDITORIAL

Hoy más que nunca podemos decir que las puertas de la comunidad Eccleston-Mitre siguen abiertas desde sus salas, aulas y otros espacios como ludoteca o biblioteca. Y también desde el espacio virtual de la Revista *e-Eccleston* que constituye una cita sistemática con diversidad de miradas, pensamientos y experiencias pedagógicas. O, en otras palabras, un reencuentro que tanto esperábamos y hoy se vuelve a hacer realidad.

María Pía Barbará y Fabrizio Origlio



ARTÍCULOS





EVALUACIÓN EN EL NIVEL INICIAL

●●● POR: DELIA AZZERBONI

Desde una perspectiva didáctica reconocemos que es necesario recoger evidencias sobre los aprendizajes de cada estudiante, y a su vez, en función de la información obtenida sobre dichos procesos, discernir el efecto de la acción educativa y en qué medida ha facilitado el aprendizaje. La evaluación compromete al docente en la mirada de su propia práctica y en la comprensión de los aprendizajes que los niños. Esta perspectiva revela la imprescindible concordancia existente entre los sistemas de evaluación y la concepción de enseñanza.

La evaluación es auténtica cuando ayuda a aprender para aprender, cuando evalúa aprendizajes en contextos determinados, en situaciones del mundo real, en situaciones y escenarios variados, en torno a problemas significativos, porque no sólo evalúa conocimientos sino habilidades y capacidades desde la singularidad de cada niño. Por eso necesita ser formativa.

Se evalúa al tiempo que se enseña, recogiendo información mediante la observación, estrategia por excelencia que permite apreciar desde diversos indicios para que el educador pueda reconocer los efectos de la propuesta abordada y retroalimentar para ayudar a aprender. Para ello, los educadores apelan a criterios flexibles, para poner foco en lo nodal del proceso de aprendizaje de cada niño y del grupo, y tomar decisiones fundamentadas.

La inserción de los estudiantes en el sistema educativo tiene que ser satisfactoria, gozosa, plena, provocadora, valiosa para sus procesos de subjetivación, y tiene que generar la curiosidad y el deseo de aprender.

Quizá, en los diseños curriculares, no encontremos los propósitos de cada nivel educativo formulados con estas expresiones, quizá más coloquiales que técnicas. Pero eso no significa que no podamos tener aspiraciones que conlleven esas intenciones.

En otras palabras, podríamos decir que los educadores -y no nos referimos a algún nivel educativo en particular, muy por el contrario, los incluimos a todos- asumen el firme compromiso de diseñar escenarios y estrategias de enseñanza que provoquen aprendizajes profundos, que ayuden a los estudiantes a descubrir el mundo, a ampliar la mirada ingenua, cotidiana y espontánea de la realidad.

Y, al mismo tiempo, los educadores asumen el compromiso de ayudar a los estudiantes a registrar sus logros y sus obstáculos, a capitalizarlos y, de ser necesario, eventualmente, a encontrar las estrategias, los medios y los recursos que les permitan superarlos.

Están incluidos en estas líneas iniciales, tres procesos diferentes pero complementarios y necesarios entre sí: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Vale destacar, consecuentemente, esta idea: la evaluación es parte de la enseñanza y del aprendizaje, es un componente esencial de la enseñanza y del aprendizaje. Desde una perspectiva didáctica reconocemos que es necesario recoger evidencias sobre los aprendizajes, de cada estudiante y, a su vez, en función de la información obtenida sobre dichos procesos, discernir el efecto de la acción educativa y en qué medida ha facilitado el aprendizaje. Se genera entonces, información respecto de la calidad de la propuesta de enseñanza que compromete al docente en la mirada de su propia práctica.

Subyace a esta perspectiva la necesaria, imprescindible concordancia existente entre los sistemas de evaluación y las concepciones de enseñanza.

“LA EVALUACIÓN ES AUTÉNTICA CUANDO CONECTA LA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON ASUNTOS RELEVANTES DE LA VIDA PERSONAL Y SOCIAL, CUANDO AYUDA A APRENDER PARA APRENDER, CUANDO EVALÚA APRENDIZAJES EN CONTEXTOS DETERMINADOS, EN SITUACIONES DEL MUNDO REAL, EN SITUACIONES Y ESCENARIOS VARIADOS, EN TORNO A PROBLEMAS SIGNIFICATIVOS QUE AYUDAN A APRENDER EN PROFUNDIDAD Y DE MODO RELEVANTE.”

Cuando los educadores miran el currículum para darle forma y, de ese modo, tomar decisiones acerca del enseñar, se preguntan: ¿podemos enseñar a todos de la misma manera, en los mismos tiempos y con el mismo formato? Responder este planteo, ¿es referirse a la enseñanza o al aprendizaje? También se preguntan: ¿podremos evaluar a todos de la misma manera, en los mismos tiempos y en los mismos formatos? Responder este planteo, ¿es referirse a la enseñanza, al aprendizaje, a la evaluación, o a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación? Se preguntan: ¿cuáles son las condiciones pedagógicas que propician los mejores escenarios para que todos los estudiantes puedan

aprender? ¿Qué herramientas se necesitan para desarrollar sus capacidades y construir conocimientos? ¿Qué propuestas, qué experiencias proponer? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Con qué? ¿Con quiénes y entre quiénes? ¿Qué instrumentos y criterios se requieren para apreciarlo?

Sin duda, se puede apreciar en estas preguntas el entramado existente entre el aprender, el enseñar y el evaluar. Insistimos en esta idea, porque a lo largo de este artículo las ideas tendrán ese entramado. Hablar de evaluación es remitirse a las condiciones que requiere la enseñanza para adecuarse a la singularidad de los estudiantes.

Los educadores se preguntan: ¿por qué evaluar?, ¿para qué evaluar? ¿Evaluar porque “hay que hacerlo”?, ¿porque es un mandato? O porque es necesario apreciar, estimar, comprender el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta perspectiva se vincula directamente con el para qué evaluar: para reconocer el efecto de la acción didáctica, construir información clara,

definir quién usará la información y para qué se construye esa información.

Actualmente se caracteriza a la evaluación como *evaluación del aprendizaje* y de *evaluación para el aprendizaje*; este último paradigma destaca el valor de generar experiencias a través de las cuales los estudiantes aprenden y, desde el andamiaje del educador, sus pistas y ayudas, puedan apreciar sus logros y dificultades en el aprendizaje, así aprenden a conocerse a sí mismos.

Esta conceptualización recupera el valor de la evaluación auténtica.

¿Cuándo la evaluación es auténtica?

La evaluación es auténtica cuando conecta la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida personal y social, cuando ayuda a aprender para aprender, cuando evalúa aprendizajes en contextos determinados, en situaciones del mundo real, en situaciones y escenarios variados, en torno a problemas significativos que ayudan a aprender en profundidad y de modo relevante. Y es auténtica al evaluar todas las dimensiones o campos del currículum -sin hacer prevalecer uno por sobre otro- y desde una mirada globalizadora e integral de la propuesta educativa.

La evaluación también es auténtica, porque no sólo considera la adquisición de conocimientos, sino que tiene en cuenta el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos en diversas situaciones, porque, en tanto prioriza la mirada que el estudiante tiene sobre sus aprendizajes, considera y alienta la autonomía.

“LA EVALUACIÓN ES AUTÉNTICA CUANDO AYUDA A APRENDER PARA APRENDER, CUANDO EVALÚA APRENDIZAJES EN CONTEXTOS DETERMINADOS, EN SITUACIONES DEL MUNDO REAL, EN SITUACIONES Y ESCENARIOS VARIADOS, EN TORNO A PROBLEMAS SIGNIFICATIVOS, PORQUE NO SÓLO EVALÚA CONOCIMIENTOS SINO HABILIDADES Y CAPACIDADES DESDE LA SINGULARIDAD DE CADA NIÑO. POR ESO NECESITA SER FORMATIVA.”

La evaluación es auténtica en tanto respeta, destaca y valora la heterogeneidad, la singularidad, y por lo tanto asume una mirada inclusiva. La evaluación es auténtica puesto que se interesa en apreciar la multiplicidad de relaciones entre conceptos, ideas, situaciones, experiencias que cada estudiante puede vivir en función de su trayectoria familiar, institucional, escolar.

La evaluación auténtica se configura en espacios de trabajo colaborativo, y tiene un fuerte lazo con la retroalimentación, la metacognición y la autoevaluación.

La evaluación formativa

El enfoque que venimos caracterizando, da sentido a la evaluación formativa puesto que focaliza su mirada en un proceso durante el cual se releva información a fin de analizar e interpretar cómo se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, y cambiar aquello que sea necesario para propiciar un mayor acercamiento de los niños a los propósitos esperados, respetando las diferencias y la singularidad de cada uno. A su vez, permite redirigir la acción educativa de acuerdo con las posibilidades de los educadores. Por eso se habla de evaluación de proceso.

La evaluación sumativa -la cual ha sido históricamente el foco de la evaluación- también se considera, puesto que remite a los logros, al producto alcanzado por los estudiantes. No es que no nos interesa apreciar los resultados, sino que se conjuga con la apreciación de las intervenciones de los niños a lo largo del proceso de aprendizaje: qué reflexiones realiza, qué capacidades pone en juego, qué actitudes le son propias, qué habilidades y destrezas va ampliando y desarrollando. Y también se pueden ver qué errores fueron evidentes - naturales y propios de todo proceso de aprendizaje-; esos errores los educadores los toman para enriquecer y dar sentido al diseño y rediseño de sus planificaciones.

Al realizar un seguimiento de las actividades que planifica y los niños realizan, cada educador puede reconocer si hubo o no consistencia entre los dispositivos usados y las capacidades que esperaba se pusieran en juego, así como estimar en qué medida la propuesta curricular tiene sentido en ese momento del año, para esos niños, con los recursos que incluyó, si responde a las características contextuales y si los aprendizajes priorizados se vinculan y articulan respecto de los ya considerados en unidades didácticas, proyectos y secuencias previas. Se rescata el valor de la secuenciación y continuidad, desde una mirada integral, de la propuesta educativa.

A su vez, cada educador a partir de indicios, señales, tal vez no visibles, no observables, puede reconocer los efectos de la propuesta abordada y compartida con los niños. Los educadores saben que, además, podrán reconocer y considerar la emergencia de resultados no previstos pero que los estudiantes han construido más allá de los propósitos que el educador formulara. Naturalmente, para rediseñar, tendrá en cuenta tanto lo

esperado como lo no esperado; además tratará de vislumbrar las razones y el impacto de ello en las trayectorias de los estudiantes.

De otra manera, diremos que evalúa las reales capacidades de los estudiantes a partir de la información que aportan dentro y fuera de la sala. Entonces, reiteramos, la evaluación formativa es una evaluación auténtica en tanto evalúa aprendizajes multidimensionales de manera integrada y simultánea.

Y la evaluación no es superficial o “intuitiva” (aunque sí le damos lugar a ella), sino que se realiza a partir de los criterios que cada educador formula. Esta formulación tiene relación con los propósitos, aunque como planteáramos más arriba, no se descarta ni desestima el valor de los aprendizajes emergentes y no considerados por el educador en su diseño.

Entonces el educador se pregunta cuáles son los criterios a considerar para evaluar contextos problematizadores interdisciplinarios, recordando que es importante tener presentes los acuerdos institucionales puesto que cada sala no es una isla, sino que forma parte de la institución, considerada como integradora y con proyectos y expectativas comunes.

El educador se pregunta qué criterios evaluativos considerar para valorar la pertinencia y calidad de las situaciones problemáticas encaradas con el grupo, y si esas situaciones fueron situadas, singulares, desde principios de diferenciación.

¿Qué son los criterios? Son pautas, descriptores que posibilitan analizar y juzgar las intervenciones y los aprendizajes de los estudiantes. ¿Por qué decimos juzgar? Porque la

evaluación significa recoger información de manera prolongada, sistemática, continua, multifacética, de progreso, contextualizada; es una búsqueda organizada de evidencias que se interpretan desde un marco conceptual para realizar una profunda comprensión de la propuesta didáctica y tomar decisiones adecuadas y pertinentes.

De ahí que sean necesarios y convenientes los criterios para recoger e interpretar las evidencias; los criterios facilitan la elaboración de los juicios y consecuentemente, el mejoramiento de las prácticas. Los criterios ayudan a poner foco en los aprendizajes relevantes, prioritarios, y en las capacidades que propician esos aprendizajes.

¿Cómo interviene el educador?

Andamiando. Durante las actividades propuestas, el educador, desde la información que releva mediante la observación, interviene para aportar al estudiante alternativas para reflexionar sobre lo que hace, decide, realiza.

¿Qué significa intervenir? Realizar preguntas relativas a lo que estudiante hace y que le generen duda, que propicien nuevas acciones, que lo aliente a poner en juego sus capacidades para su ampliación y resignificación; significa ofrecer pistas, ayudas pertinentes, pero siempre provocadoras, de nuevas o diferenciadas acciones en torno a la actividad en curso.

El educador tiene en cuenta lo que el estudiante sabe, lo alienta a hablar dando tiempo para pensar, le provee recursos -materiales y simbólicos- sobre los cuales apoyarse para actuar reflexivamente, y siempre interactúa para que el estudiante pueda revisar lo que hace.

Cada una de las acciones que el estudiante realiza, le provee al educador “buen observador”, indicios sobre lo que sabe, conoce, no sabe, no entiende, duda... Porque el buen observador trata de seguir el pensamiento y los estados afectivos de cada estudiante, para que, al “evaluar-se”, pueda aprender. Y reconoce que una sola evidencia, un solo tipo de evidencia, no es suficiente para evaluar.

Estas intervenciones que andamian, poniendo foco en lo nodal del proceso de aprendizaje, configuran la retroalimentación que el educador emplea como estrategia más que adecuada para propiciar el aprendizaje y generar instancias para que, desde la interacción, se pueda evaluar.

El educador sabe que es necesario generar oportunidades para que cada estudiante desarrolle su capacidad de decisión y reflexión. Si bien el seguimiento que el educador realiza se dirige a conocer la situación de cada estudiante, su observación no sólo se realiza en el plano individual, sino que le interesa apreciar las interacciones entre pares, sus

ayudas, sus réplicas, sus desacuerdos, las defensas que realizan de sus puntos de vista; por tal razón, propicia la evaluación mutua en trabajos colaborativos, en situaciones grupales, en pequeños grupos, en experiencias de todos los campos, para apreciar intercambios, propuestas, reflexiones propias y mutuas.

Y no sólo convoca a los estudiantes, sino que muchas veces – y es necesario que así sea – convoca a otros adultos que en la institución asumen variadas tareas y responsabilidades respecto de los niños, para que, a través de variadas y múltiples actividades, los niños muestren cómo aprenden, y cómo emprenden nuevos e interesantes desafíos.

El educador, mediante la retroalimentación, brinda información sobre lo que los estudiantes producen y, acerca de su desempeño, propone y comparte con los estudiantes los criterios de resolución y proceder durante la tarea, hace preguntas para que los estudiantes justifiquen qué hacen y por qué; lo hace respetuosa y valorativamente incrementando la autoestima, ayuda a que los estudiantes registren cuáles son sus obstáculos

y los intentos de superación. También señala los logros y así estimula para continuar y abordar nuevas actividades.

“SE EVALÚA AL TIEMPO QUE SE ENSEÑA, RECOGIENDO INFORMACIÓN MEDIANTE LA OBSERVACIÓN, ESTRATEGIA POR EXCELENCIA QUE PERMITE APRECIAR DESDE DIVERSOS INDICIOS PARA QUE EL EDUCADOR PUEDA RECONOCER LOS EFECTOS DE LA PROPUESTA ABORDADA Y RETROALIMENTAR PARA AYUDAR A APRENDER. PARA ELLO, LOS EDUCADORES APELAN A CRITERIOS FLEXIBLES, PARA PONER FOCO EN LO NODAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE CADA NIÑO Y DEL GRUPO, Y TOMAR DECISIONES FUNDAMENTADAS.”

Para retroalimentar adecuada y oportunamente, el educador observa sostenidamente, registra, valora y utiliza estrategias para seguir el pensamiento de los estudiantes, para indagar qué procedimientos realizan, si son recurrentes, reiterativos pero que con esa recursividad pueden ampliar su repertorio, para detectar qué estrategias despliegan en la interacción con el contenido, qué esfuerzos realizan para superar obstáculos.

Pero la observación no sólo se dirige a apreciar procesos cognitivos. El educador también emplea estrategias e interviene desde la observación y el seguimiento, con la intención de apreciar las habilidades con que cada estudiante cuenta para dirigir y equilibrar sus

emociones. Porque esto también se aprende, y también se recuperan indicadores y pistas que los estudiantes ofrecen en relación con su desarrollo emocional.

Un “alerta”: a lo largo de este escrito hicimos referencia reiteradamente a la observación. Recordar: observar no es evaluar. La observación es una estrategia más con la que cada educador releva información. Interpretar desde un marco teórico, valorar esa información sí es evaluar.

El educador, en razón del seguimiento que realiza de su grupo, conoce cuáles son los avances en relación al punto de partida, por lo cual puede reconocer el proceso de aprendizaje, su marcha y sus logros... O los obstáculos. Siempre sus intervenciones se sostienen en la aspiración de que todos sus alumnos algo aprendan. Porque todos los estudiantes, siempre, algo pueden aprender. Y es un desafío para cada educador, cada escuela, acompañar a los estudiantes para que sus trayectorias sean satisfactorias, gozosas, ricas y sea real que todos puedan aprender.

Bibliografía

Álvarez Méndez, J. L. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Anijovich, R., González, C. (2011). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aique.

Anijovich, R., Cappelletti G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Ávila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 15-26. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105312257001>

Azzerboni D. (1999). ¿Para qué la observación en las aulas? *Revista 0 a 5. La educación en los primeros años*. Nro. 9. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Azzerboni D. (2007). La evaluación institucional en los Jardines Maternales. *Revista Dilemas, Educared, Fundación Telefónica*.

Azzerboni D. (2011) Hablemos de evaluación en el nivel inicial. Aspectos sobre los cuales docentes y directivos debemos reflexionar. En: *¿Qué pasa con la evaluación en la educación inicial?* Buenos Aires: Hola chicos.

Azzerboni D. y otros (2015) *La alfabetización cultural en la Escuela Infantil. Hacia otra mirada de la educación inicial*. Buenos Aires: Camus-Novedades Educativas.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Azzerboni D. (2021). Reflexionar como parte de la tarea de enseñar. *Revista Didáctica Inicial. Número 4. Montevideo: Uruguay.*

Azzerboni D. (2022) *Evaluación en el Nivel Inicial.* Documento de apoyo al Diseño Curricular para la Educación Inicial. Río Negro.

Candia, M. R. (2016). *La planificación en la educación infantil. Organización didáctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cappelletti G. La retroalimentación formativa: diálogos para el aprendizaje. Trabajo presentado en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: “La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural”, organizado por la UNTREF el día 14 de agosto de 2018 en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA.

Diseño Curricular para la Educación Inicial. Río Negro.

Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Ciudad de Buenos Aires.

Diseño curricular para la Educación Inicial. Provincia de Buenos Aires.

Diseño Curricular de Nivel Inicial. Provincia de Córdoba.

Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Provincia de La Rioja.

Iglesias Forneiro, M. L. (2008). La observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 47. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.htm>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2019). *Saberes y prácticas de evaluación de los aprendizajes en el marco del Diseño Curricular de Educación Inicial.* Documento de apoyo curricular. Provincia de La Rioja.

Perrenoud, D. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* Buenos Aires: Colihue.

Postic M. y De Ketele J.M. (1992). *Observar las situaciones educativas.* Madrid: Narcea Ediciones.

Schön, D. A. (1998). *La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Spakowsky, E. (2012). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Turri, C. y Fraguglia, R. (2014). *Los informes evaluativos en el nivel inicial.* Buenos Aires: Ed. Puerto Creativo.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Turri, C. (2004). Pensar la evaluación como sostén y ayuda. Una conceptualización para el nivel inicial. En: *Evaluar desde el comienzo. Los aprendizajes, las propuestas, la institución*. Colección 0-5. Buenos Aires: Novedades educativas.

Delia Azzerboni es Licenciada en Psicología egresada de la UBA; Profesora de Jardín de infantes, egresada del Instituto "Sara C. de Eccleston"; Diploma Superior en Ciencias Sociales, con mención en Gestión Educativa de FLACSO; cursó la Maestría en Psicología Cognitiva en FLACSO, y numerosos cursos de posgrado.

Actualmente se desempeña como capacitadora y disertante a nivel nacional e internacional, y como Consultora en Educación.

Se ha desempeñado como: Directora del Área de Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires; Regente, Vicerrectora y Rectora del Instituto "Sara C. de Eccleston"; Profesora de numerosas cátedras en Institutos de Formación Docente; Investigadora en Universidades e Institutos de Formación Docente; Jurado para la selección de directivos; Consultora para la elaboración de proyectos y programas de estudio. Fue disertante y capacitadora a Nivel Nacional e Internacional en Perú, México, Guatemala, Venezuela, Uruguay, Honduras y Colombia.

Es autora y coautora de numerosas publicaciones vinculadas con Educación Inicial, Gestión Institucional y Educación en general.

Su email: deliaazzerboni@gmail.com





EL ABORDAJE DE LOS MUSEOS EN EL JARDÍN DE INFANTES

●●● POR: ELSA GODOY y CLAUDIA TURRI

El artículo que sigue trata del abordaje de los museos y el trabajo con informantes como actividades privilegiadas de la didáctica de las ciencias sociales para acercar a los niños al mundo que los rodea. Desarrollaremos la función y la potencialidad del museo como institución educativa, y luego describiremos los objetos y el mundo representado por ellos. Presentaremos características y experiencias en museos históricos y de arte. Haremos foco en la preparación de la visita y el trabajo con informantes. Para finalizar propondremos algunas orientaciones para la práctica.

El Museo y su potencialidad

Un museo es un sitio delimitado en el espacio y recorrido por las personas para ser mirado y vivido. Hay museos donde se exponen objetos y hay museos participativos, en los que no solamente se muestra sino que también se experimenta. Así un museo deja de ser un lugar de conservación y preservación, para constituirse en un ámbito de producción. En los museos también se enseña, se muestra, se comunica. (Alderoqui, 1996)

Hay museos con muestras sobre distintos tópicos, hay museos históricos, museos de ciencias naturales, museos de arte, museos sobre determinados objetos (por ejemplo museos de transportes, de vestimentas, etc.) todos ellos representan un potencial riquísimo para abrir el mundo a los niños.

Rajchmir (1999) plantea que históricamente el museo fue creado para preservar y transmitir el patrimonio artístico, cultural o científico sobre una base enciclopedista para clasificar y mostrar objetos. Actualmente muchos museos están cambiando a partir de la premisa de mostrar menos objetos, de trabajar más interactivamente con ellos.

Entendemos a los museos como lugares adecuados para despertar, desarrollar conocimientos y promover aprendizajes activos y creativos, partiendo del estudio y del análisis de los objetos. Los niños suelen mostrar un gran interés y curiosidad por cuestiones “antiguas”, como suelen decirlo y desde la escuela podemos potenciar esa curiosidad.

Las visitas escolares son un puente entre la escuela y los museos. Para que los niños construyan el significado de lo que exhiben los museos, debemos estimularlos y orientarlos para que establezcan relaciones entre lo que saben, lo que suponen y lo que ofrecen las salas y las vitrinas del museo. La visita debe constituir parte del itinerario didáctico con objetivos claros y estar en estrecha relación con los contenidos que se estén trabajando. Por más atractivo que nos parezca el Museo a los adultos no debemos perder de vista la significatividad que debe tener para los niños.

“ENTENDEMOS A LOS MUSEOS COMO LUGARES ADECUADOS PARA DESPERTAR, DESARROLLAR CONOCIMIENTOS Y PROMOVER APRENDIZAJES ACTIVOS Y CREATIVOS, PARTIENDO DEL ESTUDIO Y DEL ANÁLISIS DE LOS OBJETOS”.

Se busca formar un espectador activo que se haga preguntas y busque posibles respuestas, observando, escuchando con atención, relacionando lo nuevo con lo que sabe, a partir de la interacción con el objeto y con otros.

Del jardín al museo

La visita escolar al museo produce un espacio de encuentro entre los objetivos educativos del museo, la propuesta didáctica de los docentes y las expectativas de los alumnos que asisten a la visita.

La visita a un museo implica entrar, ver, sentir y recorrer el museo para entender, interpretar, recordar, opinar. También implica considerar los modos de incluir el cuerpo en ese espacio, que regulan las poses y las posturas de los visitantes y la forma de comportarse. Además de la postura y la compostura, la imprenta posibilitó incluir una diversidad de indicaciones sobre cómo mirar los objetos. Por medio de los textos de los carteles se orienta la interpretación del ordenamiento del museo.

El primer aspecto a tener en cuenta, según Rajschmir (1999) es por qué queremos realizar una visita a un museo y cómo vamos a organizarla con anticipación. Una vez elegido el museo, el segundo paso es que el docente visite el museo en cuestión para recabar información sobre los criterios de organización y clasificación de la muestra, la posibilidad de contar con un guía, los posibles recorridos para realizar con los niños pequeños y cuál será la preparación necesaria antes de concretar la visita.

“LA VISITA A UN MUSEO IMPLICA ENTRAR, VER, SENTIR Y RECORRER EL MUSEO PARA ENTENDER, INTERPRETAR, RECORDAR, OPINAR”.

El docente tomará la decisión acerca de qué información va a transmitir a los niños y cuál descubrirán en el lugar. Luego ubicará la visita en la secuencia de actividades planificadas, es decir en el inicio, en el cierre o en el desarrollo de la propuesta como un espacio privilegiado para buscar información.

Es importante introducir a los niños en la idea de la observación para descubrir y comprender. En una indagación hay una intención e hipótesis previas que permiten formular conclusiones a partir de los datos recabados. Por eso es preciso trabajar en las salas

cuáles son esas ideas previas que tienen los niños sobre la temática elegida.

Cuando hay adultos (familiares) acompañantes es importante cierta preparación previa para explicarles el trabajo planificado y qué intervenciones podrían tener.

Hay diferentes formas de registrar información durante la visita, el dibujo es uno de los registros más valorados para recordar un objeto y llevarlo a la sala. Para ello pondremos énfasis en la observación de los detalles. Se puede dividir al grupo en subgrupos coordinados por un adulto y registrar uno o dos objetos. Luego en la sala se exponen los dibujos y se habla sobre ellos. También se realizan registros fotográficos y grabaciones de los niños con los guías para recordar aspectos relevantes.

También se puede trabajar con una hoja de ruta con consignas sencillas para que los niños ubiquen determinados objetos y respondan alguna problemática.

Durante la visita, la tarea del docente se centrará en acompañar la observación y el registro de los objetos por parte de los niños, transmitir información relevante y alentar la formulación de preguntas.

De regreso, en la sala, se recupera y se trabaja la información a través de actividades expresivas como la dramatización, la danza, el dibujo. La investigación de un objeto implica la formulación de preguntas sobre: rasgos físicos (¿cómo es el objeto? ¿de qué material está hecho?), su construcción (¿cómo fue hecho? ¿por hombres o máquinas?), función (¿para qué fue construido?, diseño (¿cómo está decorado? y valor (económico, afectivo).

El trabajo a partir de los objetos nos permite aprender del presente, y también sobre otros tiempos y culturas. La observación y el análisis de los objetos expuestos en los museos brindan a los niños la posibilidad de descubrir cómo viven las personas de otra cultura o cómo vivían en otros tiempos. Proporcionan ejemplos acerca de cómo las ideas y los sentimientos pueden ser expresados de manera diferente a las palabras.

“ES IMPORTANTE INTRODUCIR A LOS NIÑOS EN LA IDEA DE LA OBSERVACIÓN PARA DESCUBRIR Y COMPRENDER. EN UNA INDAGACIÓN HAY UNA INTENCIÓN E HIPÓTESIS PREVIAS QUE PERMITEN FORMULAR CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS DATOS RECABADOS”.

El mundo de los objetos

Como ya dijimos, los museos ofrecen a los visitantes un conjunto de objetos, dispuestos de distintos modos en las vitrinas de sus salas. Los objetos portan huellas del pasado, guardan señales de las personas que intervinieron en su producción. Los objetos que antes fueron cosas, se convierten en objetos al mirarlos atentamente, nombrarlos y atribuirles singularidad.

Los objetos antiguos en el contexto de la actualidad, no responden a una necesidad funcional, su función es significar el tiempo, es decir, el pasado se hace objeto. Los objetos pueden ser usados o poseídos. Son usados cuando se los utiliza según la función para la que fueron hechos, en cambio son poseídos cuando se convierten en un objeto de colección.

Cuando los objetos son obras de arte funcionan como textos que comunican significados. Las obras contienen mensajes y la función de los docentes es incitar a los alumnos a que los descubran, o sea, encontrar un significado que ya existe. (Tabakman, 2011)

Acerca de los museos históricos

Los museos tienen un invaluable potencial educativo. Kantor (1996) propone repensar cómo mostramos y explicamos el pasado, cómo establecemos puentes entre los objetos y los procesos sociales que configuran las relaciones sociales y la vida cotidiana. Se trata de

generar intencionalmente espacios y experiencias que tiendan a favorecer actitudes y prácticas de indagación y cuestionamiento.

Los objetos son testimonios materiales que nos hablan acerca de las culturas en las cuales han tenido o tienen un sentido. Pero no hablan por sí solos, su posibilidad de comunicación está ligada a la forma como son presentados y a la indagación que realicemos sobre ellos.

Resulta significativo trabajar en los museos históricos con aquellos objetos que se encuentran en relación con otros, no trabajarlos de manera aislada. Algunos museos presentan por ejemplo la réplica de un dormitorio, o de una cocina de otra época, donde con los niños se pueden reconstruir las formas en que se resolvía la cotidianeidad en otros tiempos.

Hay museos que exponen objetos en relación con pueblos originarios del territorio americano, que para la mayor parte de los niños, son desconocidos. ¿Cómo acercar a los niños a contextos lejanos y desconocidos? A través de preguntas tales como qué saben sobre los

pueblos originarios o si conocen a tal pueblo es una tarea inútil, ya que repetimos, estos contextos son desconocidos para ellos. Tal vez la mejor forma sea iniciarlos antes de realizar la visita con imágenes seleccionadas por los docentes, para que puedan realizar inferencias acerca de lo que ven para buscar más información en el Museo.

El Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti, de la ciudad de Buenos Aires tiene propuestas de trabajo destinadas específicamente a los niños del nivel inicial. Tal vez resulte interesante aunque sea de manera breve describir cómo realizan el trabajo con niños pequeños. El Museo cuenta con varias salas, pero se trabaja en una (generalmente convenida con los docentes con anterioridad). Las guías del museo ofrecen a los niños una especie de hoja de ruta, como los chicos del nivel inicial no leen en su mayoría, la hoja de ruta presenta imágenes con consignas muy sencillas. La idea es que los niños busquen en las vitrinas objetos que se relacionan por ejemplo con la caza o con situaciones de la vida cotidiana del pueblo que se está indagando. Esta metodología permite a los niños moverse libremente por la sala, indagar los objetos junto con los adultos acompañantes, quienes pueden leerles la información adicional que porta el objeto mostrado.

Luego de recorrer la sala, la guía realiza una puesta en común sobre lo visto, permitiendo a los niños además, explorar algunos objetos que han sido seleccionados por el personal del Museo. Resulta muy significativa esta actividad ya que los chicos pueden tocar, oler, sentir los objetos, sus texturas, a la vez que piensan en el uso que tuvieron y también en las personas que los portaban.

En el caso de visitar algún museo que no cuenta con guías para los niños del nivel, las docentes pueden armar una propuesta similar, ya sea confeccionando hojas de ruta o algún juego tipo búsqueda del tesoro para recorrer las salas del museo. Por eso, como ya señalamos más arriba, es muy importante la visita previa que el adulto debe realizar al museo para seleccionar los ejes de trabajo que le permitirán engarzar su propuesta didáctica.

Siguiendo el caso del Museo Etnográfico, el trabajo desarrollado en la sala del Museo, se puede continuar en el aula trabajando con la información obtenida, ampliando la misma en libros, enciclopedias, de modo que los niños puedan sistematizar lo visto. También profundizando algún aspecto de la vida del pueblo analizado que guarde una impronta lúdica, la confección de máscaras rituales, los bailes realizados en alguna festividad, etc.

Acerca de los museos de Arte

Cuando los objetos son obras de arte completan su sentido con la mirada del espectador. Transponer el umbral de un museo y apropiarse de su patrimonio a través de la interacción con sus obras, es decir, convertirse en espectador, es un acto intencional. La escuela como encargada de introducir a los niños en el mundo de la cultura y los museos de arte como parte específica de esa producción cultural, tiene un lugar relevante al acercar a los niños para que tomen contacto e interactúen con el lenguaje visual. (Spravkin, 1996)

En este sentido la visita al museo de arte apunta a la educación del niño como espectador sensible y crítico. La condición de espectador compromete tanto los sentidos como el pensamiento y la emoción, y requiere mirar con atención. El docente a través de su intervención ofrece la oportunidad de observar, conmoverse, crear imágenes propias y personales, dando particular importancia a la palabra de los niños. En este sentido recomendamos documentar las reflexiones y construcciones de sentido de los mismos.

Por esta razón al plantear la centralidad de las intervenciones docentes, nos estamos refiriendo a la organización de las mismas, antes, durante y después de la visita. Para planificar la misma el docente tiene que tomar una decisión importante, qué se va a recortar dentro del museo, o sea qué aspectos son significativos para el grupo que posibiliten profundizar la indagación, por ejemplo autor o temática.

La educación de las artes visuales incluye, además de la producción de imágenes, la apreciación y la comprensión de las mismas como productos culturales. Los niños son

productores de imágenes, cuando la escuela les propone pintar, dibujar o modelar, plantea problemas relacionados con la organización de la forma, la distribución del espacio, las cualidades de distintos materiales. Cuando un niño se para frente a una obra lo hace desde un lugar de espectador y a la vez de autor, por ejemplo, toda reflexión generará cambios tanto en la visión como en la producción.

Seguidamente compartimos una experiencia en la cual un grupo de niños de 5 años de un jardín de infantes de la Ciudad de Buenos Aires, trabajó un autor, Gyula Kosice¹, representante del arte abstracto. Se entiende por arte abstracto el que prescinde de toda figuración

¹ Gyula Kosice, cuyo verdadero nombre es Ferdinand Fallik, es un famoso escultor, plástico, teórico y poeta. Nació el 26 de abril de 1924 en la segunda ciudad más grande de Eslovaquia, Košice. A los 4 años emigró junto con sus padres a la Argentina donde lo inscribieron bajo el nombre de Fernando Fallik. Como el seudónimo artístico utiliza el nombre de su ciudad natal – Košice. A sus 20 años creó la primera escultura móvil Roy (1944) que llegó a ser la base para el arte abstracto argentino y todavía se puede ver en el museo MALBA en Buenos Aires. En 1945 publicó el libro Invención. En 1946 por primera vez en el mundo usó el neón en su obra. En 1958 por primera vez creó una escultura hidráulica y comenzó a usar el agua como una base para sus obras de arte.

(espacio real, objetos, paisajes, figuras, seres animados e incluso formas geométricas si se representan como objetos reales, con iluminación y perspectiva). Una obra abstracta, entendida de forma estricta, no puede hacer referencia a algo exterior a la obra en sí misma, sino que propone una nueva realidad distinta a la natural.

Los contenidos elegidos por la docente de la sala fueron: El arte abstracto: estilo de pintura geométrica. Escultura abstracta. El color: Valores claros y oscuros. Uso del color como elemento expresivo (alegría, tristeza etc.). Utilización de figuras geométricas como elementos plásticos. Selección de herramientas para la producción de una obra abstracta. (pinceles, pinceletas, materiales para realizar collage.) Lectura y apreciación de imágenes como portadora de mensajes. Apreciación de obras de artes de Kosice.

“LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES INCLUYE, ADEMÁS DE LA PRODUCCIÓN DE IMÁGENES, LA APRECIACIÓN Y LA COMPRENSIÓN DE LAS MISMAS COMO PRODUCTOS CULTURALES. LOS NIÑOS SON PRODUCTORES DE IMÁGENES, CUANDO LA ESCUELA LES PROPONE PINTAR, DIBUJAR O MODELAR, PLANTEA PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMA, LA DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO, LAS CUALIDADES DE DISTINTOS MATERIALES. CUANDO UN NIÑO SE PARA FRENTE A UNA OBRA LO HACE DESDE UN LUGAR DE ESPECTADOR Y A LA VEZ DE AUTOR, POR EJEMPLO, TODA REFLEXIÓN GENERARÁ CAMBIOS TANTO EN LA VISIÓN COMO EN LA PRODUCCIÓN”.

Las actividades realizadas se enfocaron en la recuperación de lo vivenciado durante la visita al museo, la apreciación de reproducciones de la obra del autor, la producción de imágenes bi y tridimensionales (pintura, collage, esculturas articuladas) y una muestra de todo lo realizado por los niños.

Lo interesante de esta experiencia es que el interés de los niños por conocer más sobre lo que estuvieron aprendiendo, llevó a la docente a planificar una secuencia de ciencias naturales, relacionando la obra de Kosice que se basa en la incorporación de las nuevas tecnologías, mediante la luz, la sombra, y el agua. Estos fenómenos cotidianos presentan oportunidades interesantes para la investigación, la formulación de preguntas y la construcción colectiva de ideas.

Los contenidos seleccionados fueron los siguientes: Propiedades de la luz, sombra y agua. Materiales que permiten pasar o no la luz (transparentes, translúcidos y opacos). Descubrimiento de aquellos elementos que se mezclan con el agua y los que no. Exploración de sombras y luces. Exploración de las características de

las burbujas: brillo, color, forma, tamaño, fragilidad y de qué manera se forman las mismas.

Entre las propuestas trabajadas resaltamos la búsqueda de información sobre las obras de Kosice en las que utilizó la luz, el agua, y burbujas. Relacionaron los usos de las mismas en la vida cotidiana. Investigaron sobre los estados de la materia. Exploraron mezclas de agua con diferentes sustancias (aceite, sal, arena, piedritas). Realizaron burbujas. Indagaron sobre la luz, exploraron objetos que se encontraban en una caja, sin mirarlos. Exploraron mediante visores con papeles translúcidos, opacos y transparentes, para observar objetos. Jugaron a las estatuas para ver sus sombras empleando un proyector.

A partir de estos recorridos didácticos que socializamos podemos advertir la oportunidad que ofrece una visita al museo para trabajar desde varias áreas de conocimiento, estableciendo relaciones significativas entre diferentes contenidos y profundizando los saberes.

El trabajo con informantes

El trabajo con los museos puede en muchas ocasiones complementarse con informantes, otro recurso propio de las ciencias sociales para obtener información.

En muchos museos los guías del Museo actúan como informantes acerca de la muestra y proponen las actividades a realizar y responden las preguntas de los niños.

Se pueden recurrir también a informantes para complementar lo visto en un museo, para continuar con la búsqueda de información. Las personas aportan desde su experticia y

conocimiento de determinada profesión, así como también pueden aportar sus experiencias de vida en el caso de querer reconstruir aspectos de la historia de una determinada comunidad. Un vecino anciano (no necesariamente de la edad de los abuelos de los niños) puede ser un informante muy valioso si estamos analizando la historia barrial.

A continuación, relatamos otra experiencia realizada por niños de una sala de 4 años de un jardín de infantes de la Ciudad de Buenos Aires. La misma surge del interés de los niños por los dinosaurios, luego de haber visitado un museo de Ciencias Naturales y que despertó la curiosidad de los niños por el trabajo del paleontólogo.

De los dinosaurios expuestos en el museo, los niños eligieron cuatro especies para profundizar sus conocimientos: tiranosaurio rex, velociraptor, estegosaurio y triceratop, indagaron sobre sus características, alimentación y comportamiento. La información trabajada fue organizada en un libro producido por los niños.

Los contenidos seleccionados por la docente están vinculados, por un lado, al trabajo de las personas, en este caso el paleontólogo, su función y las herramientas que utiliza y, por otro, a la elaboración y realización de entrevistas como fuente de información.

Las propuestas llevadas a cabo partieron de un intercambio verbal donde se plantearon las siguientes preguntas: ¿quién es un paleontólogo? y ¿qué es un fósil? Luego de registrar las ideas previas de los niños, buscaron información en libros, enciclopedias e internet, para posteriormente pensar en la visita de un paleontólogo a la sala para que les cuente sobre su tarea. En dicha visita los niños hicieron preguntas que elaboraron previamente y observaron las herramientas y materiales que el paleontólogo usa en su trabajo.

Con toda esta información, el grupo participó en un juego dramático donde jugaron a ser paleontólogos. El escenario lúdico construido por la docente contaba con esqueletos de dinosaurios (realizados con fibrofácil) enterrados en arena, con diferentes herramientas los niños prepararon los fósiles.

Luego realizaron un fósil con masa de sal (para una sala de 5 años podrían trabajar con yeso) y palitos de brochetas, copiando las huellas de los dinosaurios elegidos, para posteriormente grabar esas huellas en una hoja que sería la invitación a la muestra final.

Con los “fósiles” desenterrados armaron un parque jurásico que formaría parte junto a los afiches realizados, el libro de los dinosaurios, y las herramientas que fueron empleadas, de la muestra “Expodino”.

En algunos contextos la visita a un museo es difícil de concretar por los costos del transporte: en estos casos, la visita del informante a la sala es igual de importante para que los niños puedan interactuar con quien aporta su experiencia y su experticia (como el caso del paleontólogo citado arriba).

Al trabajar con informantes los docentes tienen que orientar al visitante sobre los ejes que están trabajando para que no se exceda con la información, para que esta sea precisa y en lo posible acompañada por algunos objetos. Conversar con un experto que muestra su trabajo o con alguien que ha vivido en otras épocas – por ejemplo abuelos – que pueda transmitir su experiencia de vida, son oportunidades únicas para acceder al conocimiento a través de la narración oral.

A modo de cierre

A lo largo de este artículo fuimos mostrando el gran potencial que tiene el trabajo conjunto de la escuela con el museo.

Vimos la importancia de organizar la visita previa del docente al museo para indagar acerca de la propuesta que este ofrece, acordar el acompañamiento de una guía, conocer el espacio donde se van a ubicar los niños, solicitar material como folletos para trabajar la información antes o después de la visita.

Señalamos la conveniencia de recortar un aspecto para trabajar en el museo, en lugar de extensión, proponemos profundidad.

Insistimos en la planificación cuidadosa de la visita a fin de aprovechar al máximo el potencial del museo. Para el trabajo en grupos es central consignas bien planteadas y adultos acompañantes al tanto de la propuesta. Preparar anticipadamente materiales para registrar y prever el espacio donde se realizará el registro, si este fuera gráfico.

El docente elegirá si la visita se llevará a cabo al comenzar la unidad didáctica o proyecto que la incluirá, si será su parte central o el cierre de la misma.

Otro aspecto a tener en cuenta es el tratamiento de los objetos como fuente de información y construcción de significado.

Cuando relatamos experiencias reales llevadas a cabo en las salas de jardín de infantes, mostramos las oportunidades que ofrece la visita al museo para trabajar un objeto de conocimiento desde diferentes áreas, lo que favorece que los niños establezcan relaciones significativas y profundicen sus saberes.

Referencias bibliográficas

Alderoqui, S. (comp.) (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.

Kantor, D. (1996). Un objeto, un mundo. En: *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.

Rajschmir, C (1999). Una visita al museo. En: *Ciencias sociales. Una aproximación al conocimiento del entorno social, 0 a 5 La educación en los primeros años*. Tomo 3. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Spravkin, M. (1996). La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte. En: *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.

Tabakman, S. (coord.) (2011). *Objetos guardados, objetos mostrados: la visita escolar al museo*. Buenos Aires: Biblos.

Elsa Godoy es Profesora en Historia y Lic. En Trabajo Social (UNLu). Se desempeñó como profesora del área de Ciencias Sociales en el Profesorado de Educación Inicial Sara C de Eccleston y en la Escuela Normal Nro. 4 de la Ciudad de Buenos Aires. Forma parte del equipo de capacitación de la Escuela de Maestros de la Ciudad de Buenos Aires, además de participar en el Equipo Técnico Regional de Capacitación de la Provincia de Buenos Aires para la Región III de La Matanza. Coautora de distintos artículos relacionados con la didáctica de las Ciencias Sociales para el Nivel Inicial.

Claudia Turri es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación UBA. Magister de la UBA en Didáctica. Se desempeñó como Profesora de Educación Inicial, Profesora del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston, Profesora de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Como Psicopedagoga formó parte de los Equipos de Orientación Escolar del Área de Servicios Profesionales, Ministerio de Educación, GCBA y fue Concurrente en el Área Programática del Hospital P. Piñero del GCBA. Asesoró en la Dirección del Área de Educación Inicial, Provincia de Buenos Aires. Autora y coautora de libros y artículos sobre temáticas educativas.



■ LA HIGIENE BUCODENTAL EN LA PRIMERA INFANCIA

... POR: CLAUDIA MABEL DÍAZ

El propósito de este artículo es aportar al docente los contenidos necesarios y propuestas dinámicas sobre higiene bucodental.

Se consideran contenidos relevantes para lograr este propósito el conocimiento de las partes de la boca y sus funciones; la formación de hábitos beneficiosos para su mantenimiento; las normas de higiene para su prevención y el impacto que las golosinas y otros dulces ocasionan en ella.

Mantener todas las partes de la boca en buen estado no sólo asegurará una buena salud bucal, sino también un cuerpo saludable.

Las partes de la boca y sus funciones

La boca, o cavidad oral, está integrada por varios componentes que trabajan en conjunto para que se pueda respirar, hablar, comer y digerir alimentos. Entender estas partes de la boca y cómo afectan a su salud general hace que el cuidado bucal adquiera un nuevo significado.

Los labios y mejillas están hechas de músculos que no sólo le dan la capacidad para dar un beso, sino que también le ayudan a darle forma a sus expresiones faciales, tanto a las felices como a las tristes. Los labios dejan entrar aire a la boca para respirar y, junto con las mejillas, ayudan a hablar. También mantienen la comida y la saliva en la boca mientras se mastica. Por último, estos fuertes músculos ayudan a guiar y a mantener los dientes en las posiciones adecuadas.

La lengua es un músculo poderoso que ayuda a masticar, tragar, hablar y degustar alimentos. Gracias a las papilas gustativas (receptores sensoriales ubicados sobre la lengua), se puede disfrutar de los alimentos que se comen. Hay aproximadamente 10.000 papilas gustativas en la lengua y en otros lugares de la boca, lo que permite detectar sabores dulces, salados, agrios y amargos.

Los dientes tienen una corona de esmalte dura junto con raíces que los anclan a la mandíbula. El hueso alveolar rodea las raíces para estabilizar los dientes en la boca, mientras que el tejido gingival (las encías) también ayuda a mantener los dientes en su

lugar y protege las raíces del deterioro. La principal función de los dientes es desgarrar y masticar alimentos para que puedan ser digeridos adecuadamente, además de que le dan forma al rostro y ayudan a pronunciar ciertos sonidos (además de que, estéticamente, contribuyen a una bonita sonrisa).

Los dientes están formados por tres sustancias duras: el esmalte, la dentina y el cemento; y una sustancia blanda (pulpa dentaria). La mayor parte del diente está formada por dentina, la parte de la corona está recubierta de esmalte y la zona de las raíces con cemento dental.

¿Cuáles son las partes de un diente humano?

La raíz es la parte del diente que está debajo de la encía. La capa superior de la corona es el esmalte. Debajo del esmalte se halla la dentina, que rodea la pulpa. Dentro de la pulpa están los vasos sanguíneos y los nervios del diente.

Hay seis glándulas salivales mayores que producen un líquido transparente llamado saliva, compuesta

principalmente de agua. La saliva también contiene sustancias que descomponen los alimentos para iniciar el proceso digestivo. Además, la saliva humedece la boca para que se pueda hablar, masticar y tragar con facilidad. También enjuaga constantemente las bacterias de los dientes y encías para prevenir la caries y la enfermedad de las encías. Los minerales y las proteínas que se encuentran en la saliva juegan un papel indispensable para proteger el esmalte de los dientes del deterioro dental.

La capacidad para abrir y cerrar la boca, mover la mandíbula inferior hacia adelante y de lado a lado, así como para masticar, hablar y tragar es posible gracias a las articulaciones temporomandibulares (ATM). Estas dos articulaciones, están ubicadas a ambos lados de la cabeza y trabajan junto con la mandíbula, los músculos faciales y los ligamentos. Cualquier alteración en la sincronización de este par (como la artritis o el rechinar los dientes, llamado bruxismo) puede resultar en dolor facial, dificultad para masticar y otros problemas que obstaculizan el movimiento mandibular normal.

Cómo mantener la cavidad bucal saludable

El cuidado de los dientes debe hacerse desde que salen, con la incorporación de flúor, el control del consumo de azúcar y del chupete, que deforma la mordida y aumenta la probabilidad de contraer caries si se lo da con azúcar o líquidos azucarados. Se ha observado que en muchos casos la caries aparece en la primera dentición o dientes de leche.

¿Qué es la caries dental?

La caries dental es una enfermedad prevenible y controlable pero sigue siendo la enfermedad crónica más frecuente en la infancia y la principal patología detectada en el examen de salud en las escuelas. En la prevención de la caries dental, la enseñanza de la técnica de cepillado es una estrategia útil que puede ser incorporada en la actividad escolar habitual.

¿Qué es la placa bacteriana?

Es una película pegajosa invisible a simple vista, compuesta por saliva, bacterias y restos de comida que se adhieren a los dientes. Está siempre presente y su formación nunca se detiene. Si la placa bacteriana no se elimina diariamente, su acción es dañina, produce caries y enfermedades en la encía. Cepillarse correctamente ayuda a disminuir su formación o a eliminarla.

¿Cómo interviene la dieta en la formación de caries?

Los alimentos con mayor capacidad para enfermar los dientes son aquellos ricos en azúcares, sobre todo los pegajosos. Las golosinas y las bebidas endulzadas son los preferidos más frecuentes en la infancia. Se sugiere consumirlos después de las comidas y no olvidar cepillarse los dientes al terminar.

¿Cómo se puede evitar la caries?

Para evitarla existen tres reglas que la familia y los responsables del niño/a deben saber:

- cepillar todas las caras del diente luego de todas las comidas y sobre todo antes de acostarse y al levantarse a partir de los dos años de vida;
- controlar el consumo de azúcar en comidas y bebidas (en galletitas y caramelos): cuanto menos azúcar haya en la boca, menos caries tendrá el niño/a;
- visitar a un odontólogo que recomendará el tipo de cepillo y la técnica que favorezca una correcta higiene buco-dental. En este caso la presencia del adulto (familia y docentes) es un complemento ideal para favorecer esta medida. La implementación del cepillado no debe estar vedado en la escuela si se tienen en cuenta las siguientes normas de higiene personal: uso de cepillo y pasta dental individuales. El uso del flúor aumenta la resistencia de los dientes a la caries, pero requiere del asesoramiento profesional sobre su dosificación y es el único producto

recomendado que ayuda a disminuir la caries pues su efecto es por la incorporación en el desarrollo del diente antes de su erupción y a su contacto directo con el diente cuando ya aparece en la boca.

¿Qué cuidados tener con la salud de la boca del bebé?

- Amamantar, porque contribuye al desarrollo normal de los maxilares.
- No colocar miel ni otro endulzante en el chupete, en tetinas ni en las encías.
- Limpiar los dientes del bebé con un paño o gasa después de cada comida.

¿Qué cuidados tener con la salud de la boca en niñas y niños de 2 a 5 años?

- La higiene debe ser realizada por una persona adulta, utilizando un cepillo de cabezal pequeño de cerdas suaves y planas.

- El uso de la mamadera y del chupete no debe prolongarse más allá del primer año de vida. Seguir utilizándolos después de los dos años puede producir mal posiciones dentarias (mordida abierta), alteraciones como respiración bucal o deglución atípica.
- A los 3 años los niños y niñas tienen 20 dientes y a los 5 o 6 años empiezan a caerse. Los de leche no se caen todos juntos, cuidan el lugar a los permanentes que salen cuando se caen los de leche. Las personas adultas tienen 32 dientes: incisivos, para cortar; caninos o colmillos, para desgarrar; premolares y molares, para masticar.
- Se recomienda dedicar unos minutos al cepillado y centrarse en los dientes que intervienen en la masticación y en los molares que es donde se desarrolla la caries.

¿Qué cuidados tener con la salud de la boca en niñas y niños de 5 a 12 años?

- A partir de los 5 o 6 años comienzan a aparecer los dientes definitivos. A esta edad, las niñas y los niños pueden comenzar a cepillarse solos/as, aunque es importante que una persona adulta supervise que la higiene se esté realizando bien. Se puede contar hasta 10 por cada sector de la boca o escuchar una canción: por fuera del diente, por dentro, por arriba y por abajo.
- Cerca de los 6 años, por detrás de los molares temporarios – y sin que se caiga ninguno de éstos – aparecen los primeros molares permanentes. Por lo general, no causan molestias. A diferencia de las muelas de leche, este molar es más grande y tiene surcos, líneas más marcadas donde se juntan restos de comida y placa

bacteriana. Esta es una edad en que los niños y niñas no suelen higienizarlos correctamente por su falta de destreza motora, lo que lleva a que sea la pieza permanente con más posibilidades de perderse por caries.

- Entre los 5 y los 12-13 años las niñas y niños tienen una dentición mixta, es decir, su boca está cambiando: algunos dientes de leche se van cayendo y nuevos dientes van apareciendo. En esta etapa es importante la consulta odontológica.

Más recomendaciones

- Si a un niño, se le fractura un diente, conservarlo en agua y concurrir inmediatamente al odontólogo.
- Los aparatos de ortodoncia no producen caries, pero si favorecen la retención de alimentos. Deben estar siempre limpios.

Por lo tanto, la caries y la enfermedad periodontal pueden prevenirse y las técnicas preventivas son sencillas y no dolorosas. Las medidas preventivas no tienen edad. Pueden ser aplicadas en niños y adultos.

“LA HIGIENE BUCODENTAL TIENE COMO FIN EVITAR QUE APAREZCAN EN LOS ESCOLARES LA ENFERMEDAD PERIODONTAL Y LA CARIES. LA CARIES NO SUELE VERSE FÁCILMENTE. POR ESTO, LA VISITA AL ODONTÓLOGO ES MUY IMPORTANTE COMO TAMBIÉN EL ENFOQUE PREVENTIVO, A TRAVÉS DE HÁBITOS SALUDABLES Y LAS ACTIVIDADES QUE SE APLICAN DESDE LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA, MEDIANTE LA ENSEÑANZA Y EL EJEMPLO DE LA FAMILIA”.

La Escuela y la higiene bucodental

Por lo expuesto anteriormente, desde la escuela se debe proponer el trabajo con las familias, los docentes y los alumnos, estimulando el cuidado dental mediante la enseñanza del correcto cepillado. Es importante que el cepillado dental se incorpore dentro de las prácticas de salud en la escuela.

La higiene bucodental es de gran importancia, por diversos motivos:

- las enfermedades dentales son frecuentes y afectan a gran parte de la población desde las primeras edades y condicionan su calidad de vida;
- estas enfermedades pueden prevenirse mediante la adopción de hábitos higiénicos y alimentarios adecuados (control de azúcar entre otros);
- los programas de salud bucodental, como parte de la educación sanitaria de la población infantil, deberían ser una de las actividades prioritarias;
- la escuela está implicada en esta prevención, ya que su finalidad es la educación integral del niño y porque estos contenidos forman parte del currículo.

Dieta saludable para la prevención de la caries

Las afecciones bucodentales constituyen un grave problema de salud pública, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), por su alta prevalencia y su fuerte impacto individual y colectivo en términos de dolor, malestar y discapacidad social y funcional.

Una dieta equilibrada y nutritiva es esencial para una vida saludable con efecto en la salud general de la personas pero también en la salud de dientes y encías.

Los alimentos altos en azúcar producen caries dental. Sin embargo, no es necesario eliminarlos por completo, pues son una parte necesaria ya que contienen nutrientes importantes. Es conveniente ingerirlos durante las comidas, ya que causan menos daño que si se ingieren entre horas, debido a que la saliva secretada ayuda a limpiar los alimentos de la boca y a disminuir los efectos de los ácidos que pueden llegar a dañar el esmalte de los dientes.

En síntesis, cuanto más a menudo entren los azúcares en la boca y cuanto más tiempo permanezcan en ella, más probable será que los ácidos producidos por la placa bacteriana ataquen el esmalte del diente.

“ES IMPORTANTE QUE EL CEPILLADO DENTAL SE INCORPORE DENTRO DE LAS PRÁCTICAS DE SALUD EN LA ESCUELA.”.

Se recomienda lo siguiente:

- limitar el consumo de bebidas azucaradas y alimentos ricos en azúcar y carbohidratos, como golosinas y galletitas. No ingerir alimentos o bebidas que contengan azúcar fuera de las comidas;
- evitar los alimentos que se pegan a los dientes, ya que ayudan a producir mayor placa bacteriana;
- consumir productos que ayudan a proteger los dientes frente a la caries dental, como los alimentos que contienen calcio (leche, yogurt natural y queso) y alimentos ricos en fibra (frutas secas, repollos, legumbres, brócoli, pescado) pues proporcionan vitamina B y hierro que ayudan a mantener las encías sanas y elevan el nivel de pH y mayor producción de saliva, que es la mayor barrera cariogénica natural. Los alimentos duros y fibrosos como manzanas y zanahorias no son efectivos en la eliminación de la placa de los dientes. No obstante, las manzanas y zanahorias son alimentos que no

dañan los dientes y son una alternativa saludable a los dulces y golosinas. Una dieta sana y equilibrada de frutas, verduras, productos lácteos bajos en grasa y granos integrales proporciona los nutrientes esenciales para tener una buena salud oral y general.

Para tener muy en cuenta

Cada persona tiene que tener su cepillo. No puede compartirse con nadie.

Si no hay pasta dental hay que cepillarse igual.

Hay que cambiar el cepillo cada 3 meses.

Lo mejor es cepillarse siempre delante de un espejo.

Proyecto sobre higiene bucodental

La higiene bucodental tiene como fin evitar que aparezcan en los escolares la enfermedad periodontal y la caries. La caries no suele verse fácilmente. Por esto, la visita al odontólogo es muy importante como también el enfoque preventivo, a través de hábitos saludables y las actividades que se aplican desde los primeros años de vida, mediante la enseñanza y el ejemplo de la familia. Todos estos aspectos son clave para el éxito de los programas de salud. Para llevar a cabo este proyecto, la escuela tiene que contar con la colaboración de las familias y de profesionales idóneos: generar el hábito de higiene bucal a temprana edad

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

es instalar una costumbre para toda la vida. Este Proyecto podrá realizarse durante todo el año escolar y también fomentar el consumo de alimentos saludables en la celebración de los cumpleaños.

Objetivos:

- Adquirir hábitos de higiene bucodental.
- Consumir productos saludables que no afecten la dentición.
- Visitar regularmente al odontólogo por la importancia que tiene tanto la detección como el tratamiento precoz.
- Utilizar cepillo adecuado y pasta dental con flúor para la limpieza de dientes y encías.

Contenidos:

- Anatomía de la cavidad bucal. Las funciones de la boca.
- Estructura del diente.
- Importancia del tipo de alimentación.
- Los problemas dentales más frecuentes.

- La importancia de los hábitos elementales de higiene bucodental.
- Técnicas de cepillado dental y frecuencia.
- El consumo de alimentos relacionados con la salud bucodental.

Actividades sugeridas:

Se pueden realizar innumerables actividades para fomentar el cuidado de la higiene bucodental en la escuela y en sus hogares para fortalecer lo aprendido.

Durante el Proyecto se les solicitará a las familias hacer llegar sus comentarios, relatos de experiencias, consultas y / o sugerencias.

A la hora de realizar las actividades se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- integrar esta temática en la dinámica de trabajo de la sala: planificación y evaluación;
- partir de los intereses e ideas previas de niños y niñas;
- implementar una metodología participativa, ya que hay objetivos relativos a hábitos y actitudes que requieren la intervención conjunta de los educadores y de las familias.

Para Nivel Inicial:

- Comunicar a las familias sobre el uso del cepillo y pasta dental en la sala y enviar invitaciones para alentar la importancia de la participación conjunta en estas acciones de salud bucodental. Durante esta etapa del desarrollo los niños/as

poseen poca habilidad para el cepillado de sus dientes. Por lo tanto, resulta aconsejable que los adultos responsables cepillen los dientes una vez al día.

- Para conseguir estos hábitos es necesario facilitar el acceso autónomo del niño/a al lavatorio, al cepillo, a la pasta y a la toalla.
- El docente solicitará a las familias los elementos necesarios para el cepillado de los dientes en la sala. Tanto el cepillo como la pasta dental y la toalla del niño/a deberán llevar algún distintivo que los diferencie de los demás.
- Observación y reconocimiento de la boca y de los dientes con un espejo individual.
- Armar un cepillero para la sala para implementar el cepillado de dientes luego de desayunos, almuerzos y meriendas: se puede utilizar una caja con tapa forrada con goma Eva (no importa si se moja). Realizar en la tapa la cantidad de agujeros según la cantidad de cepillos. Debajo de cada agujero escribir el nombre del alumno/a

y también se puede hacer un concurso de cepilleros en la escuela.

- Explicación de cómo cepillarse los dientes de forma correcta: para realizarlo puede hacerse una boca y un cepillo de dientes gigante para la sala.
- Localizar en dibujos los objetos para el cepillado: cepillo, pasta dental, vaso y toalla y los alimentos que favorecen una buena salud dental.
- Jugar a ser “dentistas” experimentando con su propia boca delante de un espejo. Proponerles abrir y cerrar la boca, hacer muecas con los labios, tocarse los dientes (previo lavado de manos), sacar la lengua, mostrar los dientes, soplar, entre otras acciones.
- Buscar en revistas fotos de los alimentos que producen la caries, pegarlos en un papel afiche y colgarlo en la sala.
- Utilizar canciones, cuentos y rimas relacionados con el tema sobre la caída de los primeros dientes, como los que se propone a continuación:

Poema infantil anónimo

Tengo,tengo,tengo

Muchos dientitos

Y para cuidarlos

Debo cepillarlos.

Tengo,tengo,tengo

Muchos dientitos

¡Que queden muy blancos!

¡Que queden muy limpios!

De dientes, hadas y ratones

Se cuenta que en algunos países de habla inglesa, quien cambia los dientes por regalos es el Hada de los dientes y deja en su lugar un poco de dinero. Estas hadas guardan los dientes de todos los niños y niñas del mundo, en un baúl muy grande.

También se cuenta que en muchos países, cuando a los niños y niñas se les cae un diente, un ratón se lo lleva y deja un poco de dinero. Este ratón colecciona los dientes de niños y niñas que suelen dejarlos debajo de un almohadón para que el ratón se lo lleve.

Evaluación del Proyecto

Se evaluarán los distintos aspectos del Proyecto: las motivaciones que genera en los alumnos/as, los recursos empleados, los objetivos.

Todo ello se hará a través de la reflexión en proceso, de las actividades desarrolladas, del comportamiento de los alumnos/as y también de los comentarios de las familias.

La participación familiar resulta fundamental e imprescindible para el éxito de esta experiencia educativa y la escuela debe acompañar los procesos de crecimiento que se construyen cotidianamente entre la escuela y las familias.

Bibliografía

Azzerboni, D., Díaz, C. M. y González, B. (2010). *Los imprescindibles para la Educación y Crianza. Claves para padres y maestros*. Buenos Aires: Nazhira Editorial.

Cinetto, L. y Orenszajn, C. (2011). *Coco se cepilla los dientes*. Buenos Aires: Ed. Atlántida.

García Díaz, I. Pinchuk, D. (2009). *Salud bucodental. Propuestas didácticas para niños de 3 a 8 años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sitios de Internet

- Cepillo amarillo. Canción de Hugo Midón y Carlos Gianni. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EOHiTaF9yUI>
- Caillou y el ratoncito Pérez. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EAqTP9WDTps&t=2s>

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

- Pepa y el hada de los dientes. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=k55qlLQAh5E>
- Sociedad Argentina de Pediatría:
www.sap.org.ar

Claudia Mabel Díaz es Licenciada en Ciencias Biológicas (F.C.E.N, U.B.A) y Profesora de Nivel Medio y Superior de Ciencias Naturales (F.C.E.N, U.B.A). Profesora de Ciencias Naturales en la Educación Inicial y de Prevención y Cuidado de la Salud en Institutos Formadores de la Ciudad de Buenos Aires. Coordinadora del Campo de la Formación Específica, Instituto “Sara C.de Eccleston”. Profesora adjunta del seminario de “Educación en y para la Salud”, del *Postítulo de Especialización en Jardín Maternal* del Instituto “Sara C.de Eccleston”. Miembro asesor en el equipo de trabajo para la reescritura del documento de trabajo del “Taller 5” en el trayecto de construcción de las prácticas docentes en el Profesorado de Educación Inicial sobre el Profesor Asesor de Ciencias Naturales. Consultora profesional especialista en el área de Ciencias Naturales de Nivel Inicial en la producción de las *Recomendaciones Curriculares sobre las áreas disciplinares del curriculum para la Formación Docente* en el Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y para la producción de planes y programas de estudio. Autora y coautora de numerosas publicaciones referidas a la didáctica de las Ciencias Naturales en el nivel inicial.

Su e-mail es: claudiamdiaz8@yahoo.com.ar





RELATOS DE EXPERIENCIAS

EL DISCURSO DOCENTE EN EL JARDÍN DE INFANTES. PENSANDO LAS PALABRAS QUE USAMOS

●●● POR: MARCELA PÉREZ BLANCO

En este trabajo se reflexiona sobre dos frases del discurso docente frecuentemente utilizadas: “El que diga ‘Yo’ no va a ser” y “El que toca, toca. La suerte es loca”.

El análisis apunta a establecer qué se enseña con ellas y cómo se relacionan con los derechos de lxs niñxs.

Introducción

Durante varios años he sido -sigo siendo- profesora de las Didácticas del Nivel Inicial y del Campo de Prácticas en varias instituciones. En esa experiencia tuve la oportunidad de ver, observar y reflexionar sobre las prácticas de las maestras jardineras (en formación y en ejercicio). Algo que llamó mi atención – entre otras cosas – es la forma en que algunas maestras le hablan a lxs chicxs.²

Desde la Convención de los Derechos del Niño mucho se ha investigado y escrito internacionalmente sobre derechos infantiles en general y el derecho a la palabra en particular. Las prácticas cotidianas, sin embargo, se han modificado poco (Fielding, 2011). Este hecho puede ser explicado por múltiples factores pero sabemos que la reflexión sobre nuestras prácticas es un buen camino de transformación. Si bien en el mundo esta línea tiene muchos e importantes exponentes, aquí intentamos seguir la línea señera que marcaron en nuestro medio Harf et al. (1996) y Kantor (1987) y nos concentraremos en las prácticas cotidianas de nuestras salas.

Para eso, utilizamos registros de observaciones realizadas por estudiantes³, algunas del Instituto del Profesorado en Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”. Creo que un lugar

² Si bien hay maestros varones, adoptamos el género gramatical femenino por ser una profesión altamente feminizada. En el resto de los casos se utiliza el género indeterminado “x”.

como este, que congrega a muchxs interesadxs en la educación inicial, es muy provechoso para pensar en el lenguaje que cotidianamente le dirigimos a lxs chicxs.

Hay dos frases que quizás –y ojalá lo hagan – generen debate porque se utilizan mucho en numerosas salas.

“El que dice ‘yo’ no va a ser”

Existen prácticas lingüísticas que configuran un estereotipo del lenguaje de las docentes de Nivel Inicial. Un patrón estándar que “recibe” a las maestras principiantes que se insertan en el ámbito laboral y cuyo aprendizaje y ejercicio forma parte del desempeño del oficio. Son modos discursivos naturalizados, que devienen automatismos por sedimentación de rutinas y entre los que se encuentran algunos contra los que el sistema

formador – muchas veces inútilmente – confronta. Uno de ellos es el que da título a este apartado y nos interesa preguntarnos qué enseñamos con este tipo de frases y si son inocuas o con ellas aumentamos o limitamos los derechos de lxs niñxs.

Están jugando al veo-veo. La maestra eligió mentalmente un objeto y dijo que el/la que quisiera adivinar levantara la mano. Varixs niñxs levantaron la mano y simultáneamente contestaron: “¡Dado!”

La maestra aprobó la respuesta diciendo: “¡Sí, muy bien! Y pensó en otro objeto. Los/as niños/as (levantando la mano) exclamaron: “¡Yo! ¡Yo!”

“No... el que no diga ‘yo’ y esté mejor sentado. El que diga “Yo”, no. Acá, el amigo (señala a Lautaro). A ver si adivina por segunda vez.”

A Mateo que levantó la mano y permaneció en silencio, la maestra nunca lo convocó a responder.⁴

Elegí esta escena porque considero que es muy frecuente y que, más allá de los detalles específicos, toda docente presenció o protagonizó circunstancias similares.

³ Agradezco a las egresadas Milena Leal, Diana Abarca (de la ENS N 9); Mercedes Yamamoto, María Valentina Ferrante, Marcela Bocchini y Catalina Rey Keim (del IES Ecleston) y Mayte Cabrejos (de la ENS N 6), por su colaboración en la producción de algunos de los registros que nutren este trabajo.

⁴ Fragmento de Registro de Observación realizado por las estudiantes de “Taller V”, Milena Leal y Diana Abarca. Jardín de Infantes Común estatal, Sala de 5 años, 2019.

El niño que cumple la norma que verbaliza la docente no es convocado a responder, otrxs lo son. Kantor (1987) ya proyectó la perplejidad de lxs niñxs ante este tipo de prácticas y las incluyó entre los innumerables contrasentidos que menudean en el estereotipo del lenguaje de las docentes de Nivel Inicial. Se enuncia una norma, se la reitera permanentemente y en el mismo acto se la rompe gratificando a lxs niñxs que la transgreden. Hasta aquí, lo que ya sabemos. Pero en situaciones como esta, el alcance de la significación de esta regla en particular va más allá del estereotipo o del contrasentido.

La intención de la maestra al decir “el que diga ‘Yo’ no va a ser”, seguramente es contribuir a crear un orden donde todxs puedan hablar y ser escuchadxs pero el efecto que se produce es desalentar la expresión efusiva del anhelo, del afán por conseguir un objetivo. Y, en definitiva, amedrenta la demanda. En este sentido el mensaje implícito que vehiculiza la regla enunciada consiste en desincentivar el reclamo activo. Induce a lxs niñxs a que permanezcan en silencio y en este sentido la señal profunda que envía es que continúen esperando y

confiando en que sus deseos se concretarán si son lo suficientemente sumisos y obedientes.

Esta conclusión surge de la observación y la reflexión. Seguramente ni la docente involucrada en la escena transcrita, ni ninguna de las que usan esta expresión cotidianamente buscan intencionalmente esta derivación. Procede probablemente de la adquisición y usanza por hábito acrítico que mencionamos antes.

Nuestra intención, más que indicar soluciones, es plantear la cuestión. No obstante sugerimos buscar otras maneras de distribuir los turnos y, en el caso de lxs estudiantes, lxs profesores formadores pueden ayudar⁵.

Un matiz de complejidad lo agregó el hecho de que la maestra observada gratificó a lxs niñxs que transgredieron la norma e hicieron uso de todos sus recursos para obtener su objetivo. La docente puso en el suelo carteles con los nombres de lxs niñxs y les dijo que de a unx pasarían a buscar el suyo. Guada se enojó porque la maestra no la eligió primero, se alejó de la ronda y se puso a llorar. En el siguiente turno Luciano pidió pasar pero pasó la nena que lloraba.

Luciano: “¡Yo quiero seño! ¡Yo!”

“No, Guadalupe. Vení Guada.”

⁵ En mi práctica docente yo utilizaba carteles con los nombres de lxs chicxs. Este “método”, además de mantenerlos en suspenso viendo a quién le tocaba tiene la ventaja de que contribuye al aprendizaje del nombre escrito.

Luciano seguía queriendo pasar él y se quejó. Una nena le dijo: “No, Luchi. Pasa Guada porque está triste.”

Luciano se puso a llorar. Luego pasó él.⁶

La docente estableció en acto una “regla” por la cual seleccionaba a lxs niñxs que lloraban. De esta manera, se veían enfrentadxs al dilema de expresar su deseo claramente en forma verbal, aunque esto significara exponerse a la frustración o ejercer su resistencia manifestándose a través del llanto – considerado una forma de expresión de necesidades propia de estadios iniciales de la vida, pero que en períodos ulteriores de desarrollo se considera una manera regresiva de manifestar una voluntad –.

En situaciones como la documentada, se indujo el aprendizaje no solo de la transgresión sino también la manipulación de las decisiones de la maestra a través de

conductas que desde el punto de vista del desarrollo verbal son consideradas contraproducentes.

“El que toca, toca. La suerte es loca”

Otra consigna asiduamente utilizada y que explícitamente induce a la conformidad es “el que toca, toca. La suerte es loca”. Se recurre a esta expresión como argumento para que lxs niñxs acepten algo que contraría sus deseos o preferencias, independientemente de la posibilidad material de complacerlos. La dimensión profunda se podría expresar como: “conformate con lo que te tocó”. El acto lingüístico apunta a generar conformismo y resignación. La expresión “la suerte es loca”, refiere al azar, a la sinrazón, a lo incomprensible e indescifrable del proceso por el cual se produjo esa asignación, esa distribución. Esto refuerza aún más la impotencia en la que queda lxs chicxs. De este modo, al mismo tiempo que se impide u obtura el reclamo de lxs niñxs, se invisibiliza la mano que reparte y asigna bienes y privilegios. Si el proceso es un arcano y la distribución azarosa, no hay nada que se pueda hacer para revertirla. La intención de la consigna parece ser, de nuevo, anular la demanda. “La suerte es loca” enuncia lo que es y no puede ser de otra manera. Lo que no tiene lógica ni razón de ser. Lo que no se puede protestar, porque no tiene sujeto ni objeto. Fue el azar contra el cual no se puede hacer nada.

Como en la situación anterior, no es nuestra intención indicar soluciones. Principalmente porque cada maestra puede hallar la propia, la que al mismo tiempo respete los derechos

⁶Fragmento de Registro de Observación realizado por las estudiantes de “Taller V”. Milena Leal y Diana Abarca. Jardín de Infantes Común estatal, Sala de 5 años, 2019.

de lxs niñxs y mejor se adapte a su estilo profesional. En aras de la practicidad que como profesionales siempre buscamos, nos permitimos proponer buscar otras maneras de distribuir los materiales. Procedimientos prácticos que no invaliden las elecciones infantiles y que no por eso obstaculicen la labor de la docente. Como en el caso anterior, lxs profesores formadores pueden ayudar a lxs estudiantes.

Comentarios Finales

En este texto consideramos una parte ínfima pero importante del discurso docente. La importancia radica en su relación con los derechos de lxs niñxs. Estas consignas no constituyen sólo un medio para regular comportamientos observables. Apuntan a regular estados internos. Impulsan al conformismo y la sumisión y, en este sentido, promueven activamente un aprendizaje contra-ciudadano. Explícitamente inducen la renuncia al derecho a reclamar. Son reglas que penalizan al que pugna e insiste para lograr sus propósitos. Son reglas

improcedentes en una práctica pedagógica democrática y que apunte a formar sujetos socialmente activos.

Referencias bibliográficas

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 31-61. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf

Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. & Windler, R. (1996). Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica. En: Harf, R. et al. (1996). *Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Kantor, D. (1987). Jardín de Infantes el autoritarismo que se filtra. *Educoo*, N 6, p. 50-56.

Marcela Pérez Blanco es Doctora en Educación. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Maestra para el Nivel Primario e Inicial. Actualmente se desempeña en Institutos Superiores de Formación Docente y en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA.

Su email es: marceperezblanco@yahoo.com.ar

UN DIARIO DE EVENTOS AFORTUNADOS EN UN CONTEXTO DESAFORTUNADO

●●● POR: YANINA CAPASSO

“El aprendizaje es motivado no tanto por la transmisión de nociones e informaciones, sino más bien por un conjunto de estímulos, de modelos que el ambiente educativo es capaz de ofrecer y poner en movimiento en y con los alumnos”

Francesco Tonucci

La educación a distancia del 2020 fue criticada por muchos, todos menos los maestros tuvieron voz para opinar sobre la educación de los niños y niñas argentinos. Las tareas, los encuentros virtuales, las llamadas, los videos, para lograr todo eso hubo un maestro trabajando y haciendo escuela. Porque la escuela no es sólo un espacio físico específico, es un espacio donde hay enseñanza y donde hay aprendizajes. En este relato, en primera persona, quiero compartir con todos algo de lo mucho que hicimos y que nos fue pasando a los maestros durante la virtualidad.

16 de mayo 2020

Podría haber empezado con el día 1, pero no hubo tiempo, ni el 2, ni el 3, ni el 4. Y así llegué al día 64 donde decidí que era muy necesario dejar un registro de todo lo que nos estaba pasando. Y como en un abrir y cerrar de ojos estamos festejando la Semana de Mayo.

Un día mi casa se volvió una sala de jardín que abre una ventana a la casa de todos mis alumnos y alumnas. Esta es la parte que todos conocen.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Pero hay un detrás de escena, hay una maestra enloquecida que de estar 8 horas desconectada de toda tecnología, en un segundo tuvo que manejar Drive, Zoom, WhatsApp, Moviemaker, mails, notas de voz, cámara de fotos, video y seguro me olvido de algo. Todo en simultáneo.

¡Llegó mail de la directora!

Grupo oficial de WhatsApp, la directora: “Hay nuevas disposiciones.”

Grupo paralelo de maestras: “Están locas, hay que decir que no.”

Grupo de WhatsApp de sala: “¿Quién manda por mail? ¿Cómo lo organizamos?”

Yo en el WhatsApp a mi familia: “¡Quiero llorar, me duelen los ojos, y no paran de pedir cosas!”

Así pasan las mañanas, tardes y muchas noches.

22 de mayo de 2020

Día 66 del ASPO

Se acerca el día de los Jardines de Infantes, dentro de la tarea docente siempre hay una previa. Charlas de pasillo con alguna compañera, organizar y decorar el jardín, armar un evento. Tengo recuerdos de haber propuesto cortar la calle del jardín para sacar el jardín afuera y jugar en la vereda.

¿¡Jugar en la vereda!?

¡2020!

Jugar con alguien ya da miedo. ¿En la vereda? ¡Ni soñando!

Cambio de planes. ¡Sí, otro cambio de planes! No contabilicemos cuántos van.

Llegó un mail, entre varias cosas nuevas que vamos a ir implementando dice:

“Hacer un video donde expliquen por qué eligieron ser maestras jardineras y qué les gusta del jardín”.

Terminé de leer eso y ya estaba llorando, recordando todo lo que me gusta del jardín, ni siquiera lo que más extraño, ni pensé en eso. Necesitaba cerrar el mail y no pensar. Durante una reunión se me ocurrió la idea, porque cuando se trata de creatividad no hay que forzar, la idea siempre llega. La idea era hacer un recorrido con los delantales que uso desde que me recibí. Me puse el que uso ahora, arriba el rojo. Cuando me lo puse y lo abroché otra vez me acordé de tantas personas, niños que ya son adultos, compañeras, compañeros y muchos amigos. Pero el momento más emotivo fue volver a ponerme mi primer delantal, el cuadrillé rosa, el que usé mientras estudiaba en el Eccleston, ese delantal acompañó mis primeros pasos por las primeras salas, ese andar inseguro, de

todas las miradas puestas en mí, las de las maestras a las que les tenías que pedir prestado sus alumnos, las de los profesores que realizaban una constante evaluación y la de los niños, esas siempre me dieron confianza.

Ahora sí, todo estaba listo, no escribí el guión, quería que saliera espontáneo, pero no me pasa, se activa la cámara y toda la espontaneidad se esconde, no sé dónde. Todo sale solemne, o me tiento, o se ve el desorden al costado, porque no es un escenario, recordamos que es una casa, mi casa. Voy y vengo, borró más de 5 videos, porque me tiento, porque me quiero apurar y se me enciman las palabras. Y así se pasa media hora. Finalmente fluye, parece que se quiebra la voz pero no, los sentimientos se aquietan y sale la idea que tengo ganas de comunicar.

Para hacer un video de 1 minuto y 13 segundos pasaron todas estas cosas y un poquito más.

28 de mayo de 2020

“Día de los Jardines de Infantes”

72 días de ASPO

Empezaron a llegar los primeros saludos de “Feliz Día de la maestra jardinera” y esa sensación de “qué raro todo”, una sensación que se repite con frecuencia en estos días.

Los festejos empezaron el miércoles con la sala de 3, donde por videollamada vimos algunas fotos y videos de cuando todos estábamos en el jardín. Las caras y comentarios de los chicos son tan auténticos: “quiero volver a la sala” y nosotras les mentimos diciendo: “falta poco”. Ni nosotras sabemos cuánto falta. Y si es por lo que se comenta, no vamos a volver en todo el año. Nosotras también tenemos ganas de festejar el día del jardín en el jardín, en nuestro jardín.

Ese jardín que me vio crecer como maestra, que me ve enojada cuando las cosas no son como yo pienso que tienen que ser, que me ve emocionada cada vez que un grupo egresa o que alguien se va y ni les cuento cuando hay alguien que se vuelve al otro lado del océano y deja un vacío que nunca más se llena. Pero también me ve feliz, riéndome a carcajadas, otros días cansada o con miedos, Todos los días me ve peleando mis batallas internas porque ante todo soy yo, no me visto de maestra.

Volvamos al día de los jardines en aislamiento, tenemos disfraces, cada uno luce lo que tiene en casa. Y ahí vamos otra vez, abrir el placard y ver qué hay. Listo, tengo una pollera de hawaiana, y me acuerdo de cuando bailamos la música de Lilo y Stich y unos collares de flores de goma eva, porque toda maestra jardinera en algún momento de su vida sucumbió a los encantos de “TODO” en goma eva. Y así salí a festejar mi día.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Y al otro día siguieron los festejos con la otra sala, ahí la cosa se pone un poco más difícil, porque son los más grandes del jardín, y todos pensamos en lo que se están perdiendo, no podemos pensar en lo que están ganando.

Después de los encuentros con los niños hay una reunión de personal para festejar y donde hay festejos, donde hay maestras hay mate y cosas ricas.

Zoom (nueva aplicación para hacer videollamadas con muchos participantes) abierto, intentando conectarse, y empiezan los mensajes de WhatsApp: “me pasan el link”, “no tengo internet”, “se me cae la conexión”, “estoy en la sala de espera déjame entrar”. Toda terminología nueva que fuimos adquiriendo: “te paso el ID”, “entra directo del link” “reinicia” “reinicia el modem”. Superados los 5 primeros minutos de conexión, comparten la pantalla para ver un video, y ahí la emoción al escucharnos a cada uno contar parte de su camino docente, un video maravilloso, después de un largo silencio, donde ninguno podía hablar, empezaron las consignas para jugar y es donde el clima cambia, donde salen esas ganas de ganar, porque como dice Eduardo Pavlosky:

“No se puede jugar a medias

Si se juega, se juega a fondo

Para jugar hay que apasionarse

Para apasionarse hay que salir del mundo de lo concreto”

Y nosotros lo sabemos. Jugamos hasta que toda esa emoción guardada en el cuerpo durante tanto tiempo se nos fue y hasta que la risa nos llenó de nuevo el alma. Con energías nuevas estamos listas para arrancar junio, un mes más de aislamiento social preventivo y obligatorio.

27 de junio de 2020

Arranca junio (así habíamos terminado el apartado anterior) pero, en realidad, promedió junio, que nos pasó por encima como una topadora.

102 días de APSO con el anuncio de volver a la fase 1, todos adentro otra vez. Igual ni tiempo para salir me está dando esta modalidad de trabajo.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Cuando escribo 100 inevitablemente me viene a la cabeza la poesía de Loris Malaguzzi (1970), “Los 100 lenguajes del niño”. No puedo dejar de replantearme todo y cada uno de sus versos en cada encuentro virtual:

*“100 siempre 100,
la escuela le roba 99”*

Este poema o manifiesto me hace repensar mi forma de ser docente desde la primera vez que lo leí:

*“La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.
(...)
Le dicen
que hay que pensar sin manos
que hay que hacer sin cabeza
que hay que escuchar y no hablar
que hay que entender sin alegría*

que amar y sorprenderse

solo en Semana Santa y Navidad.”

Y ahora, además de separarles la cabeza del cuerpo, están separados de los pares, y se ven por una pantalla, se escuchan pero cuando uno habla pisa al otro. Así circula esto que nos tranquiliza pensar qué es el aprendizaje. ¿Pero qué están aprendiendo? ¿Qué queremos que aprendan?

Con cada una de las propuestas pienso y repienso mi tarea.

Si les mando un recorrido virtual otra vez tienen que tener el cuerpo quieto.

Si mando un video aunque lo haga yo ellos van a mirarlo y no van a moverse. Otra vez, la cabeza activa y el cuerpo quieto.

Nos toca un momento donde tienen que descubrir el mundo desde imágenes de otros, seguramente sacadas en otros momentos y seguimos haciéndolo con el cuerpo quieto desde una pantalla que algunas veces es grande y otras es pequeña como la del celular. ¿Cuánto detalle verán en eso que les mostramos? Por momentos me cuestiono estar “docilizando cuerpos”, como decía Foucault (1975), cuando hablaba de los mecanismos de control, un cuerpo domado y dócil al que lentamente se le va quitando poder. ¿Cuáles serán los resultados a largo plazo?

Durante estos 100 días de jardín virtual nuestros problemas fueron la conectividad, el micrófono, la cámara, Zoom, Meet, mails. Y el flagelo por el que verdaderamente estamos en casa nos tocaba solamente por las noticias de la televisión.

Pero llegó ese día en el que me avisan al finalizar un encuentro, en un cara a cara, donde una mamá me dice: “El papá tiene covid y está aislado”.

Fue ese momento para el que nunca me preparé, para el que no tenía respuesta, ni preguntas, en el que dejé de hablar para que no se me notara que me lloraba el alma y mientras escuchaba el relato lo único que me venía a la cabeza era “este es mi límite”.

Que alguien me explique cómo se contiene por una pantalla, cómo se abraza cuando no salen ni las palabras.

Las paradojas que se presentan en el día a día: en la cúspide de la virtualidad, llega un cachetazo de realidad que me dejo haciéndome mil preguntas.

¿Y después qué? Porque si hay una situación así en el jardín, uno corre a dirección, lo habla con la directora,

llora, saca conclusiones, piensa. Pero acá se apagó la cámara y me quedé sentada sola yo y la pantalla vacía. ¿Qué tenía que hacer? En segundos la mente se ordena a la nueva realidad y explota el WhatsApp. Primero, a mis compañeras de sala y después, a los directivos. Y como si estuviéramos en el jardín aparece la videollamada y esa cara que me tranquiliza y dice: “estuviste bien” y vuelvo a sentir que respiro.

Entre todas las cosas que pensé sobre la virtualidad, el jardín y el aislamiento este nunca fue un escenario posible en mi cabeza.

1 de julio de 2020

Parece mentira, día 110 de ASPO.

En estos días pasaron tantas cosas, tuvimos altas y análisis que dieron negativo, nos evaluaron como equipo de trabajo, hicimos evaluaciones, empezamos a usar Meet (nueva app de videollamadas) migramos mail, usamos nuevas cuentas,

Fue un momento especial la evaluación de equipo que hicieron los directivos, porque es muy difícil recibir una devolución de un trabajo que no teníamos idea cómo lo íbamos a encarar, que no sabíamos cómo enseñar en la virtualidad. Cuando estamos en el jardín las charlas en el pasillo nos arman la jornada, nos cruzamos y nos recordamos o comentamos particularidades: “le respondes vos la nota a la familia”, “¿te parece que le pedimos a la profe que nos ayude con la coreo?”, “ahora en la siesta me quedo un ratito y lo redondeamos”, “no hice a tiempo con la biblioteca viajera la haces a la tarde”. En esas

charlas de pasillo, a las corridas, intentamos hablar con alguna compañera para organizar actividades, planificaciones, actos, la vida escolar por excelencia. ¿Cómo hacíamos para construir ese espacio de complicidad, cómo hacíamos para que nuestros equipos no fueran 4 maestras aisladas sino “las 4 fantásticas”? Y la verdad que fue surgiendo, sospecho que el secreto es comunicarnos, actuar en conjunto y cuando una afloja la otra aprieta, y así mantuvimos el equilibrio afectivo para poder consolidar el equilibrio didáctico. Algo que nos salió casi naturalmente se vio reflejado en lo que vieron los directivos, en devoluciones hermosas, cuando nos felicitaron por el trabajo, la atención a cada particularidad familiar y a cada niño, las propuestas de juego y la seguridad con la que hacíamos que la videollamada con niños de 3 fuera tan espontánea. Son cosas que, si las tengo que analizar, pasaron porque sabemos que solamente se puede ser un mejor maestro en compañía de otros, con características diferentes; en esa diversidad de experiencias, de formas, de carácter y de recorrido es donde se comienzan a ver los aprendizajes genuinos, porque todos aprendemos.

¿Quién no aprendió algo en estos 110 días de trabajo online?

10 de julio 2020

118 días de ASPO

¡Empezaron las rondas! Un momento de encuentros virtuales para jugar, son encuentros para el que tiene ganas y las familias que pueden. En las primeras, los dividimos en grupos pequeños y finalmente dejamos dos horarios diferentes para que cada familia eligiera el horario según le convenía. Yo tenía en la cabeza que las cosas iban a surgir de manera espontánea, pero no, para mí fue tan frustrante pero para ellos no, uno dijo: “Fue muy lindo juntarse para no hacer tarea”.

¡Siempre entienden todo!

Yo tengo que recordar que a jugar se enseña, y si a jugar se enseña, qué me hizo pensar que a “jugar en la virtualidad” no lo iba a tener que enseñar.

A lo largo de las “Rondas” fuimos aprendiendo nuevos juegos: “congelarnos y descongelarnos”, “convertirnos con varitas mágicas”, “las escondidas”, nos mostramos juguetes. Terminamos jugando a piratas y ninjas saltando en la cama y disfrazados. En estos encuentros priorizamos siempre el juego simbólico y corporal, nada de sumar

tecnología, la cámara era solo para vernos, pero no había videos, ni juegos online, queríamos creatividad y mucha imaginación.

15 de julio de 2020

123 días de ASPO

La cuenta regresiva, las vacaciones están cada vez más cerca. Pasando por una maratón de videos y reuniones con las familias.

Empecemos por lo más difícil: ya a esta altura no sé qué es lo más difícil. Con el correr de los días me amigué con mi cara y mis gestos, porque muchas personas se conocen todos los gestos que hacen, yo solo me conocía mi cara sonriendo en el espejo, o la del ascensor o la de la selfie, ahí uno trata de dar lo mejor que tiene, ¿pero todo el día? ¿Cada uno de los gestos? ¡Nunca! Y entre videos y videollamadas me conocí un poquito más.

Pero la verdad que lo más difícil era pensar en las reuniones con las familias: ¡virtuales! Hice muchas reuniones a lo largo de mi carrera pero igual las sigo

viviendo con mucho nervio, miedo a olvidarme todo lo que quiero decir, lo que tengo que decir y decir lo que no hay que decir, después que digo: “Buenos días, bienvenidos...”.

Me sale como si hubiera preparado un show de stand up que no puedo parar, una catarata de palabras que salen sin parar. Pero la reunión de hoy era distinta, era por videollamada, era yo sentada en la silla de mi casa mirando a algunos de los que presenciaban la reunión, no a todos, con la sensación rara del aislamiento, con las dudas de si lo que estoy haciendo es enseñar, pasar el rato, fortalecer vínculos. Con la emoción que se me sale del cuerpo, las ganas de abrazar, la impotencia de la distancia, el odio a este virus.

Ya la noche anterior, como no podía ser de otra manera, la impresora no “me” había querido imprimir todo lo que habíamos escrito para la reunión. Yo necesitaba mi ayuda memoria, así que antes de dormirme lo escribí a mano en una hojita vacía de la agenda, algo que hago y nunca uso, pero me sirve como un machete.

Y ahí estaba sentada mirando las caras de cada uno de los que estaban presentes, papás y mamás, lista para empezar el examen. Y se fueron los nervios y aparecieron las palabras todas ordenadas, una detrás de otra, frases con sentido y fluyó la reunión. Palabra protagonista: “¡Gracias!”. Gracias de nuestra parte y gracias por parte de las familias, agradecer por permitirnos entrar a sus casas, por dejarnos acompañarlos y por recibir las sugerencias, por hacer camino juntos, por aprender y seguir descubriendo las ventajas de las aplicaciones en esta pandemia.

Llegaron y pasaron las vacaciones de invierno, agosto pasó como el viento ni tiempo de dejar un registro de lo que vivimos.

14 de septiembre de 2020

Ya no quiero contar cuántos días llevamos de aislamiento.

Un espacio ganado fueron los encuentros semanales de las reuniones de personal por videollamada, cada uno con sus visiones de las infancias, de la educación, de la tecnología. Qué difícil escucharnos, hablar, dar una opinión, y mirarnos unos a otros.

Cosas buenas pasaron en estas reuniones: hablar con colegas de manera distendida cada una con su mate, en pantuflas y desde casa hizo que comenzáramos a generar teorizaciones y debates enriquecedores. Un tema que nos convocaba era qué estrategias usar para captar la atención, un debate antiguo, ¿se capta la atención? Por la experiencia que tengo en la sala, y seguro tengo algún bagaje de lectura pero no recuerdo autores, puedo decir que no, que uno tiene que ir con la atención y el interés

del grupo, más en este momento tan particular. La cintura del maestro es fundamental, uno escribe una hermosa planificación, una propuesta excelente, con todo lo necesario, pero los niños ese día están muy movilizados y quieren hablar y contar qué están haciendo en sus casas. Tenemos que poner en pausa nuestra propuesta y darles el lugar porque el aula (virtual o presencial) es su lugar. Sabiendo que desde el deseo es donde surge el aprendizaje, el ser escuchado es un aprendizaje invaluable, siempre. ¿Nuestros contenidos propuestos se trabajan o no se trabajan? Claro que sí, esa escucha atenta, el relato coherente, el desarrollo del lenguaje, la conversación y repregunta de otro niño, la interacción, la indagación.

Pero también está quien prioriza “su” propuesta, porque la pensó, siente que es para esos niños, están todos los contenidos de todas las áreas y es necesaria que se haga porque sino no se puede continuar con lo que se había pensado en febrero. Entonces claro, acá es necesario captar la atención, capturar diría, porque los niños van por otro camino, porque en febrero ni los conocíamos y porque estamos atravesando una pandemia. Ellos son protagonistas. Respetemos sus intereses, escuchemos sus inquietudes y sepamos cómo acompañarlos.

Fines de octubre

Primero la noticia, los números de contagiados subían sin parar pero se informaba que volvían los últimos cursos de cada nivel. En mi cabeza especulaba con “sala de 5 seguro

que no, es una locura”, pero sí, también sala de 5. Y empezaron las reuniones, la primera fue al día siguiente a la noticia, muy temprano, casi improvisada, 8.40 me llega un WhatsApp pidiéndome conectarme a una reunión con todas las maestras de 5. ¿Para qué? La decisión estaba tomada. Después entendí para qué, solo era para descargar nuestros miedos, dudas, enojos y que el equipo directivo nos acompañara en eso, y que no fuera una simple queja. Poder capitalizar ese enojo.

Tantas dudas, tantos miedos, preguntas, cuestionamientos.

Alegría, emoción, enojo, incertidumbre en cada una de nosotras. Pensando en nuestros alumnos pero también en nuestras familias, salir implicaba un riesgo para todos y no terminábamos de entender los beneficios.

Hubo reunión de equipo general donde se explicó a todos los docentes cómo se iba a revincular sala de 5, “las burbujas”, niños y maestras que no se podían cambiar ni vincular con otros. Y ahí estábamos dividiendo al grupo total, quién con quién, los amigos, los que se veían afuera y claramente cuando se les informa a las familias hubo

que rearmar porque uno quiere con otro, amigos que no tuvimos en cuenta, horarios, vida. Porque fácil no hubo casi nada.

Estaba todo listo, burbujas con protocolo aprendido de memoria, maestras asignadas, espacios, reunión con las familias informando todo. ¿Y qué pasó? ¡Nuevo comunicado!

¡Vuelven todas las salas! Y ahí nos informan que se cambiaban las docentes de las burbujas, porque también tenían otras salas. Días de rompecabezas mentales, donde además de armar esta revinculación, la virtualidad seguía a todo ritmo, con talleres, rondas, clases, articulación entre niveles, cierres de proyectos, creo no olvidarme de nada.

Fueron días intensos, tengo dos salas, quiero volver con las dos, pero solo puedo hacerlo con una y ya decidieron que es con la de 5. Y a los de 3 que crecieron tanto ni un poquito los voy a ver.

Era difícil compartir esta sensación con alguien que no fuera docente, porque cómo ponés en palabras que en el jardín todo es contacto, que darle la mano a la maestra es confianza, que los besos se dan de improviso, que se tiran encima para abrazarte y uno se deja. ¿Cómo se podía explicar que si no se comparte el material no hay conflicto y sin el conflicto qué se resuelve con un par? ¿A qué juego podíamos jugar sin contacto, sin darnos la mano, sin correr y perseguirnos, sin atraparnos? Una torre con bloques cada uno solo, sin unir fuerzas para hacerla más alta entre dos o tres, para eso cada uno construye en su casa, esto era algo de lo que me pasaba por la cabeza, cuando pensaba en esa revinculación.

3 de noviembre de 2020

La directora nos avisa que había que ir al jardín.

Había que volver, el viernes 14 de marzo nos habíamos ido dejando cosas secándose, para el lunes 16 empezar nuevos proyectos, ¡el año recién empezaba! Volvimos el 16 sin alumnos y después se cerraron las puertas del jardín. ¡Había que volver! Y qué íbamos a sentir cuando entráramos a nuestro lugar de trabajo, que es mucho más que eso.

Llegué con miedo, con un nudo en la garganta, con ganas de abrazar a todos que hacía meses y meses que no veía. Ritual de entrada, arco sanitizante rociándome con alcohol, tomada de fiebre, alcohol en las manos y por fin la alegría de pisar el patio, el patio de risas y juegos, de raspones y golpes, ese patio donde se cocina lo intenso de la jornada. Ahí estaban mis compañeras, algunas de mis amigas y mis ganas de abrazarlas y mi miedo de tocarlas. Y entonces nos miramos y sólo nos salió gritar y saltar, un saludo que nos salía desde un lugar extraño, profundo, muy, muy de adentro. Con cada una de las que llegaba pasaba lo mismo, a pesar de la distancia de estos

meses la sensación de haber estado juntas todo el año la seguíamos teniendo.

Estábamos ahí en la reunión con las familias y pendientes porque los niños tenían un encuentro en Zoom a las 10 y teníamos que estar para abrir el encuentro, admitir a todos, compartir pantalla y acompañar a la profe. Dejamos todo pensado y preparado para recibir a los niños la semana próxima. Corrí a casa para dos encuentros virtuales más.

12 de noviembre

¡Nos encontramos!

Me desperté tan temprano, me invadía toda la incertidumbre junta. ¿Voy a poder hacer que nadie se toque? ¿Me voy a sentir cómoda con esta nueva realidad?

A las 9 h. se abrieron las puertas, toda era ansiedad y emoción, les habíamos anticipado todo: arco de sanitización, que les tomaban la fiebre y que después les ponían alcohol en las manos. Uno a uno fueron entrando, ellos tenían la alegría de volver al jardín y estaban como si solamente hubiera pasado un fin de semana. Me invadían las ganas de darles un beso y abrazarlos, pero no: codito y una mirada que nos llenaba el corazón de felicidad. Llegamos a la sala, no era la que habíamos usado a principio de año, era un aula de primaria, “a primerito” decía uno de los nenes, nos tocó porque era una de las aulas más grandes.

¿Me acordaría cómo se trabajaba con ellos, me sentiría cómoda? Eran más de las preguntas que me había hecho. Y ahí estaba “en el frente”, porque las mesas estaban

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

distribuidas en círculo (una mesa para cada uno, cuando siempre hay 6 en cada una) y surgieron las risas, las preguntas, todos los aprendizajes realizados a lo largo del año se veían reflejados.

Las dudas que tenía en relación con mi tarea y las propuestas que habíamos pensado con mis compañeras habían dado sus frutos. Con un orgullo enorme terminé ese primer día de revinculación.

Último día de clases 2020

No pude terminar con ellos, porque me contagié Covid, así que seguí desde la virtualidad. Compartí la entrega de diplomas desde mi casa, la emoción que tenían por haberlo logrado, la felicidad que les iluminaba la cara. Mis compañeras me mantuvieron en videollamada toda la jornada, desde el desayuno que compartieron hasta el momento en que se fueron del jardín salpicados de espuma, serpentinas y papel picado.

Nosotras estábamos felices, agotadas, con nuevo bagaje de experiencias, más flexibles, más seguras.

El 2020 nos dio mucho miedo, pero en equipo logramos superar todo lo que nos presentó día a día. En un mar de emociones y novedades, protocolos y fases, en el que nunca perdimos de vista que nuestra meta es enseñar con todo lo que implica esa palabra.

Bibliografía

Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Malaguzzi, L. (1970). Los cien lenguajes del niño. Recuperado de: <https://ludus.org.es/es/blog/2020/2/los-100-lenguajes-del-nino#.Ypg3DCjMLIU>

Pavlosky, E. (1999). Historia de un espacio lúdico. *Intersubjetivo. N 2*, 229-257. Recuperado de: https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/intersubjetivo/Historia_de_un_espacio_ludico_por_Eduardo_Pavlovsky.pdf

Tonucci, F. (2013). *Con ojos de maestro*. Buenos Aires: Ed. Losada.

Yanina Capasso es Profesora de Nivel inicial desde hace 25 años, egresada del ISPEI "Sara C. Eccleston". Especialista en juegos en contextos educativos. Normal 4. Cursando la carrera de Licenciatura en Educación Inicial (UNSAM). Se desempeña actualmente como docente en la escuela Edmondo De Amicis.

¿QUÉ HACER? EL ROL O LOS ROLES FUERA Y DENTRO DE LA ESCUELA: QUIÉNES SOMOS Y CÓMO ACTUAMOS

...

Entrevista realizada por el comité editorial de esta revista a Sylvia Pulpeiro, licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y precursora en la discusión de problemáticas ligadas al rol docente.

E-Eccleston: - ¿De qué hablamos cuando hablamos de un rol y qué características tiene?

Sylvia Pulpeiro: -*Una persona tiene muchos roles. Algunos son adscriptos: tienen que ver con su edad, con su nacionalidad, etc., y otros los va adquiriendo: los de su profesión, los de su estado civil, la ciudadanía, la pertenencia a grupos o a partidos, etc. Allí, ya existe una gran diferencia.*

El rol muchísimas veces se contamina con lo personal. Los roles que uno tiene, por ejemplo, de padre o de madre, de profesor o de director, en general, en las escuelas terminan siendo absorbidos por las relaciones personales, por los afectos primarios.

*Para evitar lo anterior, existe el profesionalismo (en realidad se ejerce poco últimamente), que hay que defenderlo porque es el ordenador que nos va a salvar en los momentos de tormenta, que va a ser el eje en los momentos de crisis. **Por lo tanto, el profesionalismo nos hace saber, como les pasa a los actores, cuál es el personaje que estamos trabajando.***

- En las escuelas de hoy, además del rol docente, ¿aparecen nuevos roles o habría que llamarlos de otra manera?

- *Siempre hay que llamarlos de la misma manera. Y aparecen muchos. Por ejemplo, el rol de los maestros integradores, el rol de los psicopedagogos que están en el mal llamado Gabinete o en el Departamento de Orientación, el rol de las familias ensambladas. En el caso de este último ejemplo, si hay un acto escolar, van los padres biológicos, pero además van las parejas de las madres, las parejas de los padres, los nuevos hermanos,*

los nuevos abuelos. Y, cuando se hace el regalo para el día de la familia, este tiene que ser extravagante para que abarque estas nuevas conformaciones. Además, concurren abogados, que antes no iban, pero que hoy son necesarios. También, los expertos en redes y plataformas, que son quienes están instruyendo a los educadores y a los chicos en el uso de la nueva tecnología que antes no existía.

- Teniendo en cuenta la comunicación y la grupalidad, ¿cómo se enfoca o cómo se encara un trabajo de profilaxis de rol dentro de la escuela?

- Lo que me pasa como trabajadora y ferviente admiradora y defensora de los roles y del cuidado de estos es que normalmente escucho a la gente decir: «No tenemos tiempo para reunirnos ni para reflexionar ni trabajar sobre nuestros roles, porque vienen los de la plataforma tal o es el día del show de no sé qué, es la venta de las entradas para el espectáculo tal, tenemos el camping de no sé qué y las vacaciones del campamento con los profesores de educación física».

Es decir, la escuela se ha vuelto un mal reflejo de la sociedad porque no debería perder su objetivo principal. No se trata de que el niño se colme de todos estos personajes que tiene en su vida cotidiana, sino que encuentre que la escuela es un lugar diferente.

Por eso es que el rol se entrena, se aprende y hay que definirlo. Justamente, la parte más difícil de lograr es el entrenamiento, que está relacionado con la salud física o psicofísica, que es la salud del rol.

- La comunicación y el trabajo cotidiano con los alumnos, ¿también afectan, mejoran, empeoran o modifican el rol?

- Teóricamente, soy asesora de los educadores. Pero me estoy dando cuenta de que a través de los chicos es que llego a ellos. Poder abrir la comunicación auténtica con los chicos, no la mal llamada comunicación que es simplemente una interacción, es lo que me permite cambiar a los maestros.

Cabe mencionar que se viven experiencias interesantísimas, como las asambleas con los chicos aún muy pequeños, de las últimas salas del jardín, hasta las primeras de primaria, donde se les da la palabra. Allí, aunque no sepan hablar, los chicos tienen la llave. Es muy importante tener en cuenta este tipo de situaciones porque, prejuiciosamente, los adultos estamos sintiendo que los chicos de ahora no hablan, que los adolescentes de ahora no hablan. Estamos, tal vez, poniendo demasiada carga sobre ellos, y somos nosotros los que no queremos o no sabemos hablarles.

Después de tantos años de profesión, estoy ensayando poder hablar con los chicos y estoy encontrando que quieren hablar con nosotros, que dicen cosas maravillosas, como me pasó con un grupo de chicos de nueve años hablando sobre qué es la felicidad. Decían las cosas más extraordinarias y también se integraban asociando la felicidad con la tristeza. Uno de ellos dijo: «Yo estoy triste, porque ayer se murió mi perro». Y a partir de la muerte del perro todos los compañeros se comunicaron auténticamente. Compartieron, que esto es para mí la esencia de la comunicación, la tristeza. Y, mientras el aludido lloraba, los compañeros explicaban el valor que tenía esa tristeza para él. Fue una escena arquetípica.

De modo que es posible que los chicos y los jóvenes nos ayuden a comunicarnos y es cierto que existe el prejuicio en los educadores de que ya no podemos hablar con ellos. Sin embargo, podemos hablar. Lo necesario es averiguar cómo vamos a hacerlo.

- El rol de los docentes y los educadores, ¿es un rol agente de transformación?

- Efectivamente, sí. Hay que volver a depositar la confianza en los educadores, porque realmente ellos son los agentes de transformación.

Algunos puntos concretos a tener en cuenta:

1. Lo importante es articular el cambio y la preservación. ¿Cómo hacemos para que al mismo tiempo que estamos aceptando el cambio también estemos resguardando cierta preservación de las cosas que son importantes y para siempre buenas? ¿Cómo hacemos para poder instalarnos aceptando el cambio que viene?

2. Integrar la gestión y la gestación. Muchas veces se gesta un embarazo de quince meses en la escuela, por decir algo simbólico, y rápidamente se pasa a una gestión. O bien se pasa a una gestión sin gestación y nadie sabe de dónde viene o de dónde procedió esa norma nueva o esa nueva disposición que viene de lo superior. O sea, en el primer caso estaríamos ante un bebé que nació y no seguimos su gestación. Y en el otro caso, frente una gestación muy larga que devino en un cambio poco sostenible.

3. Trabajar con la tarea como eje. Precisamente, porque creo que la escuela, como reflejo de la vida actual, se ha farandulizado. La escuela es el lugar para aprender, aunque de pronto nos olvidemos de esto en algún punto. Si bien hoy los chicos aprenden de tantas formas diversas, nunca van a aprender como se aprende en la escuela. Es como si alguien dijera: «Yo me curo de distintas formas, pero no voy al hospital». El hospital, el sanatorio o el centro de salud son los lugares donde teóricamente mejor te van a curar,

más allá de que te sigas curando por medios alternativos. Entonces, es necesario hacer esta integración entre gestación y gestión y trabajar en la tarea como eje.

*4. **Dar espacio a la reflexión.** Pero también es verdad que si el trabajo queda consumido por la acción y nunca reflexionamos esta se va empobreciendo. El rol del asesor, que en muchos casos es desestimado, lo sitúa como si tuviera que pedir permiso y decir: «Hola, podrían escucharme un instante». Y recién en ese momento reflexionamos. Sin embargo, me pregunto: ¿No podremos pensar todos los días un rato en vez de actuar todo el tiempo?*

*5. **Definir los roles con precisión.** De pronto, uno encuentra subvertidas las cosas. Encuentra que una madre está dirigiendo un grupo de compañeros o todo un grupo clase. Entonces, uno se pregunta: ¿De dónde salió esta rutina? ¿Quién dijo que vamos a leer este libro? Y la respuesta es: «Una madre que vino y trajo un libro». ¡No! El director, el líder superior en la institución Escuela, es el maestro que ha trabajado con su equipo, con su gente. Los*

personajes que acceden a la escuela no son los que determinan absolutamente lo que pasa en ella.

- ¿Sobre qué cuestiones puntuales o qué aspectos debemos poner el cuidado y la mirada para que los roles existentes y los nuevos no contaminen la finalidad de la escuela y de la educación?

*- **La escuela tiene que empoderarse, tiene que recuperar el poder que legítimamente le corresponde, que no es una autocracia. Pero quienes dirigen las escuelas son los educadores. Los personajes que van son profesionales, cada uno en su especialidad es importante y están ad referéndum de la educación de los niños de cada escuela. Son los colaboradores del acto educativo, pero la escuela retiene con los educadores de base, llamémosle pedagogos para entendernos más claramente, lo que sucede en ella. No es que la escuela hoy sea un teatro, mañana sea una farmacia, después sea una cámara fotográfica, otro día sea el experto en agronomía que hace las plantaciones. Todos los personajes que hoy deambulan por las escuelas, enhorabuena, sean bienvenidos, siempre y cuando no distraigan a los educadores, que han dejado de tener el espacio suficiente para pensar la educación.***

A photograph of a museum exhibit, likely a historical classroom or office. The exhibit is displayed behind a glass case. Inside, there are shelves with various items, including a typewriter, a desk, and some framed documents or photographs. The lighting is warm, and the overall tone is historical. A semi-transparent red overlay covers the entire image. In the lower-left corner, there is a semi-transparent white rectangular box containing the text "ANEXO TEMÁTICO" in a bold, white, serif font.

ANEXO TEMÁTICO

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

●●● POR: ANA MARIA ROLANDI

"Evaluación en el Nivel Inicial"

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/27972>

El propósito de este artículo, denominado "Evaluación de habilidades pre-lectoras en proyectos de intervención pedagógica: Finalidades metodológicas y pedagógicas en el Nivel Inicial", escrito por María Elsa Porta y publicado en el Repositorio Institucional de CONICET Digital, es difundir la experiencia adquirida en la selección de una batería de evaluación de habilidades prelectoras como herramienta de valoración y de detección, durante la implementación de proyectos de investigación que evalúan los efectos de

programas de intervención dirigidos a desarrollar habilidades lingüísticas en niños de jardín de infantes de escuelas urbano-marginales, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la lectura en primer grado, al mismo tiempo y ritmo que sus pares, disminuyendo así el riesgo de fracaso escolar.

Dado que, las instancias de evaluación que componen los diseños dirigidos a evaluar los efectos de los programas de intervención pedagógica permiten comparar rendimientos y, además, constituyen una instancia de detección estratégica de niños en riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura, este trabajo se transforma en un interesante ejemplo para pensar alguna de las aristas que presenta la evaluación en el Nivel Inicial.

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Inicial/Documento%20de%20evaluacion%20inicial.pdf>

Este enlace permite acceder al documento de apoyo curricular "*La evaluación de los aprendizajes en Educación Inicial*", material presentado por la Dirección General de Planeamiento e información educativa, dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (Argentina).

El objetivo principal de este trabajo es compartir algunas reflexiones y propuestas orientadas a las prácticas de evaluación de los aprendizajes de niñas y niños de instituciones educativas de Educación Inicial.

“El abordaje de los museos en el Jardín de Infantes”

<https://cdsa.aacademica.org/000-019/707.pdf>

En el marco de las XVI Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia de la Facultad Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Adriana Serulnicoff y Cecilia Bernardi, abordan diversas temáticas que plantean la manera en que el nivel inicial forma parte del proceso de transmisión y recreación de la memoria colectiva. Interrogantes como ¿cuál es la relación entre la enseñanza de contenidos históricos a las niñas y niños más pequeños con los propósitos formativos que asumen las Ciencias Sociales en el nivel inicial? ¿Qué criterios tener en cuenta para definir las temporalidades a abordar?

¿De qué manera poner en diálogo las representaciones de niñas y niños con el recorte del pasado a indagar? ¿Cómo seleccionar, adaptar o elaborar las fuentes que permitan a niñas y niños pequeños construir sus primeros acercamientos al pasado? ¿Qué relación guardan estas fuentes con los contenidos a enseñar?, atraviesan la escritura de este material, vinculado directamente con el abordaje de los museos en el Jardín de Infantes.

<http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/2771>

El artículo “Los museos virtuales como espacios de enseñanza–aprendizaje para el nivel inicial”, publicado por la Universidad Tecnológica Indoamericana de Quito (Ecuador), propone la utilización de museos virtuales como espacios para enseñar y aprender, en el marco del actual ecosistema digital, dado que facilitan el acceso a una variedad de recursos, cuya aplicación didáctica, genera experiencias formativas interesantes, emocionantes e innovadoras.

“La higiene bucodental en la primera infancia”

[https://www.researchgate.net/profile/Camila-](https://www.researchgate.net/profile/Camila-Palma/publication/288157147)

[Palma/publication/288157147 Orientation guide for oral health during the first years of](https://www.researchgate.net/profile/Camila-Palma/publication/288157147)

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

[_life/links/587aa13508aed3826ae7bc3a/Orientation-guide-for-oral-health-during-the-first-years-of-life.pdf](https://www.researchgate.net/publication/3587aa13508aed3826ae7bc3a/Orientation-guide-for-oral-health-during-the-first-years-of-life.pdf)

La “*Guía de orientación para la salud bucal en los primeros años de vida*”, publicada por el sitio Researchgate.net, fue elaborada con el fin de esclarecer y definir algunos temas de salud bucal, que intentan contribuir a reducir las consecuencias físicas, psicológicas, económicas y emocionales que ocasiona la caries en la primera infancia.

<https://www.healthychildren.org/Spanish/healthy-living/oral-health/Paginas/Teething-and-Dental-Hygiene.aspx>

En este enlace se podrá acceder a una serie de recomendaciones vinculadas a la dentición e higiene dental de niñas y niños pequeños, publicadas por el sitio Web Helthychildren.org.



**INGRESOS BIBLIOGRÁFICOS DE
EDUCACIÓN INFANTIL Y
FORMACIÓN DOCENTE
RECIENTEMENTE INCORPORADOS
A LA COLECCIÓN DE LA
BIBLIOTECA MARINA MARGARITA
RAVIOLI**

●●● POR: EQUIPO DE BIBLIOTECA

BIBLIOTECARIAS: VILMA CAROU GISELLE PERRONE
ELIZABETH BARRAZA VANINA ROMERO

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. Praxis.

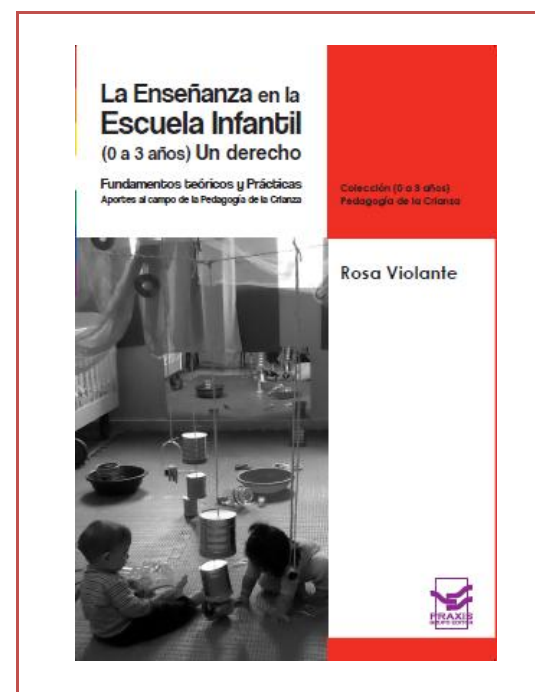
En “La Enseñanza en la Escuela Infantil 0 a 3 años. Un derecho”...el hilo de la enseñanza y su reconocimiento como actividad central de la escuela infantil hilvanan todos los escritos del libro. Sus capítulos “conversan” con ella.

En la primera parte se presenta un conjunto de teorizaciones acerca de los “Organizadores de la Enseñanza” como categoría específica de la Didáctica de la Primera Infancia, sus características y modalidades y sus relaciones con las dimensiones: tiempo, espacio,

agrupamiento y contenidos, junto con orientaciones referidas a la planificación de la enseñanza.

En la segunda parte, se propone pensar el lugar de enseñanza en la Escuela Infantil comprendida “en sentido amplio” como un derecho, lo que nos lleva a analizar las relaciones entre cuidado y enseñanza y entre pedagogía, didáctica, enseñanza y crianza.

Como epílogo, se incluye la conferencia: “Elogio a la Enseñanza” argumentando a favor del lugar principal que ella ha de tener, en la educación inicial y en la formación docente.

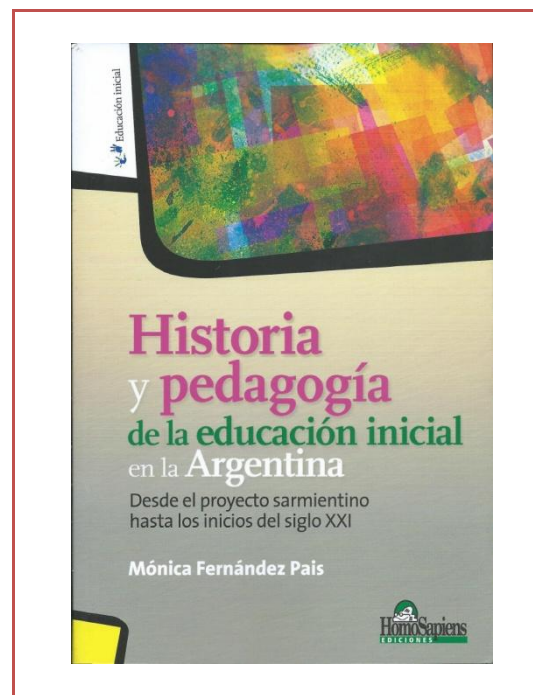


Fernández País, M. (2021). Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina: desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI. Homo Sapiens.

Este libro, retoma la historia del nivel, siempre en la vanguardia, incluyendo las luchas, los logros y tensiones que permitieron llegar a lo que es en la actualidad. Su autora investiga y desarrolla las ideas, tensiones, recorridos y resoluciones que dan cuenta de la trayectoria y los actores involucrados en ella. Con profunda dedicación y conocimiento realiza un recorte pertinente a fin de hacer posible la inclusión de todo lo necesario desde miradas múltiples y abarcativas que integran la extensa realidad de nuestro país.

Desde la mirada centrada en la educación inicial, sus potencialidades y necesidades, sus búsquedas y encuentros, sus desafíos, se debe reconocer que pese a ser pioneros creativos e incansables buscadores de lo mejor para los niños, no se puede dejar de explorar las debilidades y las deudas....enlazadas con la inclusión, las propuestas con sentido, los modos de vinculación con los niños como sujetos de derechos favoreciendo sus

procesos y sosteniendo sus acciones con respeto y profesionalidad.



Calmels, D. (2021). Psicomotricidad en la infancia: poéticas de la crianza. Paidós.

En este libro, el autor aborda temas de interés para la crianza, la tarea docente y la práctica psicomotriz. Congrega sus ideas principales acerca de la infancia y la función corporizante de los adultos, al mismo tiempo que sitúa las funciones de crianza y la tarea profesional con

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

niños/as en tiempos de pandemia. Integra nociones acerca del cuerpo del/a niño/a, del juego corporal, el espacio, la marcha autónoma, las caídas y los gestos calmantes, el dolor y la cicatriz, los objetos y juguetes, el juego en las pantallas, el tiempo en la primera infancia, la mano que aprende a escribir.

Con la fórmula “funciones de crianza” valoriza las labores de quienes conforman la comunidad de cuidados, poniendo el cuerpo de manera afectiva, entretrejiendo vínculos humanizantes, lúdicos y sostenedores.

Daniel Calmels escribió esta obra desde su experiencia, fruto de una trayectoria que ya lleva más de cuatro décadas de trabajo ininterrumpido, reivindicando el cuidado y el sostenimiento de la vida en épocas en las que el uso abusivo de los juegos en las pantallas y el aceleramiento propio del evanescente mundo digital crean efectos de mecanización y des-corporización que pueden ser nocivos para el desarrollo de niñas/os.



DIFUSIÓN DE PUBLICACIÓN
RECIENTE

Cuidadoso, de Juan Augusto Laplacette (JAL)

Mayo de 2022

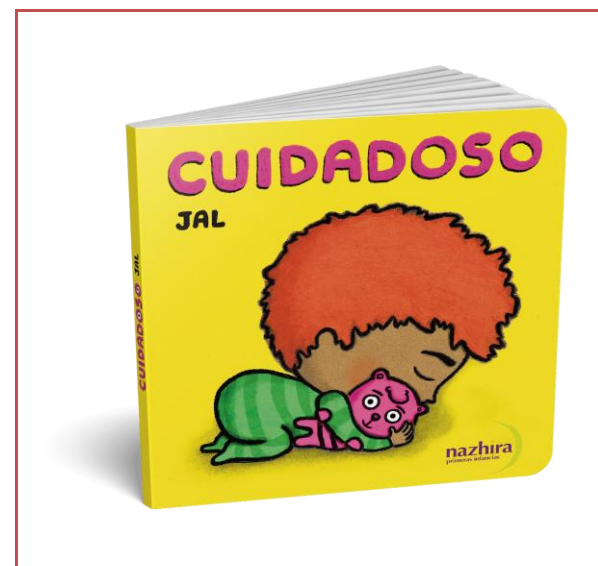
Editorial Nazhira | www.editorialnazhira.com.ar

Es un **libro álbum** dirigido a las primerísimas infancias y a quienes las cuidan. Presenta la historia del **vínculo entre un bebé y un oso de peluche**. En la contratapa se incluye un código QR para acceder a un material escrito para cuidadores que desarrolla las “**Coordenadas OSO**”, es decir, sugerencias de cuidados que apuntan a ser **Observadores, Sensibles y Oportunos**.

Algunas de las **temáticas** que se abordan en el libro son las siguientes: el **vínculo temprano**, el **apego**, la

constitución psíquica, los **hábitos y rutinas**, la intersubjetividad y el desarrollo de la autonomía.

Link con más información: <https://www.jal.com.ar/cuidadoso>.





CONVOCATORIA A LA REVISTA

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.

Invitamos a las y los docentes y las y los 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 sus colaboraciones.

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

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

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

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

ORIENTACIONES A LOS AUTORES

Con el objetivo de guiar y facilitar el correcto envío y la posterior publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación:

- los escritos pueden ser inéditos o bien una reproducción (parcial o total) de trabajos ya publicados, con envío de la autorización y referencia correspondientes de la edición/publicación de origen;
- la extensión debe ser la indicada para cada tipo de colaboración, con progresión temática cohesiva, coherente y con un desarrollo sustantivo de la problemática elegida;
- los campos de saber que hacen a la identidad de la revista son: 1) la formación docente, 2) la educación inicial, 3) cuestiones de las infancias en el siglo XXI, 4) grandes hitos de la cultura y la sociedad vinculados con las infancias;
- la lectura por parte del Comité Editorial y el intercambio con los/as autores/as para sugerir modificaciones o agregados en los escritos es una instancia visualizada como un espacio de trabajo conjunto, cuyo propósito es optimizar la publicación del número de la revista. Con esta misma finalidad, se solicita el envío de colaboraciones desde una casilla de mails de uso frecuente y de forma directa a revistaeccleston@yahoo.com.ar, siendo este el canal privilegiado de comunicación. A través del mismo

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

llegarán las sugerencias del Comité editorial, en caso que se requiera hacer algún ajuste en la edición del trabajo presentado.

PAUTAS PARA EL ENVÍO DE ARTÍCULOS

- a) Desarrollo de un trabajo de índole teórica.
- b) Presentación en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12.
- c) Extensión total de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.
- d) Título centrado, debajo nombres y apellidos completos de autor/a y dirección de correo electrónico.
- e) Inclusión de un resumen de no más de 5 (cinco) líneas.
- f) Breve CV de autor/a, en tres líneas, que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.
- g) 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 la parte del escrito en la que se sugiere su inclusión.

- h) Referencias bibliográficas completas, consignadas según las normas APA.

PAUTAS PARA EL ENVÍO DE EXPERIENCIAS

- a) Relato, texto narrativo, en el que se presenta una experiencia desarrollada en un ámbito de formación superior, posgrado/postítulo o en una sala de nivel inicial. Se deben especificar claramente las fechas y el nombre de la institución en que se realizó la experiencia como así también el rol o cargo del autor/a.
- b) Se aceptarán trabajos grupales y/o realizados por estudiantes. En este último caso, se deberá enviar el aval de un profesor/a a cargo de la supervisión.
- c) Presentación en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12.
- d) Extensión total de no más de 5 (cinco) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.
- e) Título centrado, debajo nombres y apellidos completos de autor/a y dirección de correo electrónico.
- f) Inclusión de un resumen de no más de 5 (cinco) líneas.
- g) Breve CV de autor/a, en tres líneas, que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

- h) 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 la parte del escrito en la que se sugiere su inclusión.
- i) Referencias bibliográficas completas, consignadas según las normas APA.

PAUTAS PARA EL ENVÍO DE DIFUSIÓN DE PUBLICACIONES RECIENTES

- a) Aquellos/as autores/as que hayan publicado recientemente un libro o hayan participado de un volumen conjunto de colaboraciones pueden difundir su escrito a través de la revista.

Documento en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12.

El documento debe incluir:

- 1) Título completo del libro;
- 2) Autor(es);
- 3) Editorial y/o página de difusión;
- 4) Mes y año de publicación (en ningún caso podrá exceder el año anterior a la fecha de convocatoria para el número actual de nuestra revista);
- 5) Una sinopsis de 250 palabras como máximo;
- 6) Punteo de temas abordados en el escrito y relacionados con los ejes de la revista;
- 7) Links/enlaces para acceder a la publicación o en los que se reseña la obra.

Fotos de la portada del libro y de la contratapa (si la tuviere) en formato jpg