

# Proyecto Escuela

*Narrativas áulicas*

Historias del pasado, presente y futuro docente.

# Sumario

Nº/5

03 Editorial

05 40 años

Mariano Temelini

08 Guardianes de la Tierra

Diana Inés Kremer y Ruth Miriam Ortuño

11 Problemáticas educativas actuales

Nancy Elena Zdanowicz

14 Propuestas pedagógicas para el uso de las TIC's

Graciela Raquel Rivas

18 Educar en el Maternal

Laura Butto

22 De dónde venimos hacia dónde vamos

Víctor Sebastián López Trillo

26 La anticipación de resultados en matemática

Romina Laura Lapenta

30 Historias del pasado, presente y futuro docente

Anaía Laura Compagnoni

35 Analizando caminos recorridos

María Cecilia Morales

38 Juego con intencionalidad pedagógica

Dora Alejandra Ledesma

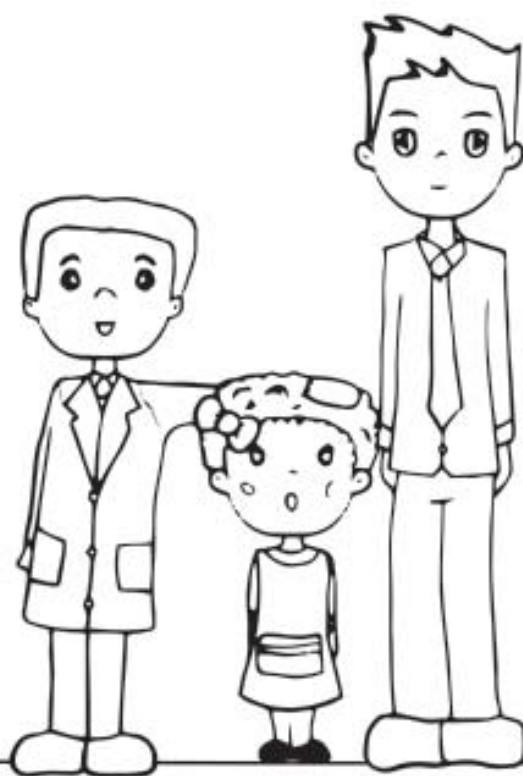
45 Sociedad violenta y su traslado a las aulas

Graciela Inés Martín

51 Ser educador, un constante desafío

María Elena Passarello

Las ideas expresadas en los artículos incluidos en la presente revista son exclusiva responsabilidad de sus autores.



**Proyecto  
Escuela**

[www.proyectoescuela.com.ar](http://www.proyectoescuela.com.ar)  
[info@proyectoescuela.com.ar](mailto:info@proyectoescuela.com.ar)  
Pichincha 467, Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
C.P. C1082ACI - Teléfono: 11 4308-6046 (Líneas rotativas)

**Staff**

**Director**  
Lucas Adrián Osardo  
**Editora**  
Marina Cocoz  
**Comité Editorial**  
Haydee Carrubba  
María Lagarde  
Pablo Sette  
María Cecilia Spadavecchia

**Diseño**  
Agencia Paulo Lucia  
**Ilustración de tapa**  
Diego Aguirre



Diciembre 2017 | Año 1 Nº 5  
ISSN: 2469-1909  
Tirada 5000 ejemplares

# EDITORIAL

En esta nueva edición de nuestra revista queremos presentar una serie de reflexiones dispuestas a repensar la carrera docente y sus implicaciones, a través de las miradas de los mismos actores que las transitan. La profesión de educador y educadora puede ser analizada desde múltiples puntos de vista y esta riqueza nos permite recomponer el entramado de relaciones, de historias, de sueños, desafíos y también frustraciones que se nos presentan en lo cotidiano. Las perspectivas diversas que en esta oportunidad se presentan están permeadas por las trayectorias personales y grupales del conjunto de autoras y autores que les presentamos a lo largo de las siguientes páginas.

El impulso de la 5ta edición fue la necesidad de problematizar la vocación docente para identificar las tradiciones, las representaciones y los cambios que a lo largo de los años han dado forma a la tarea de enseñar en las escuelas de hoy. Para eso se abrió una convocatoria de artículos y luego de varios meses de trabajo editorial, aquí se publica una selección del conjunto de trabajos presentados.

Los avances, los nuevos descubrimientos en materia pedagógica y didáctica, las modas y los nuevos sentidos incluidos en la forma de comprender y habitar la institución educativa, los cambios económicos, políticos, culturales, confluyen aportando dinámicas de funcionamiento que puede ser rastreadas o inferidas en cada una de las ideas que aquí se presentan, coincidentes más o menos explícitamente con cada una de las biografías de las autoras y autores.

Más allá de esto, es en el dialogo cotidiano y contante que se entabla en el espacio áulico donde todo cobra sentido, el pasado, el presente y el futuro de la profesión. Es en el intercambio con nuestras y nuestros estudiantes donde recreamos todos los días la tarea de ser docentes y a partir de lo que proponemos nuevos espacios de lucha y reivindicación por una escuela superadora y realmente inclusiva.

Esta edición, como las anteriores y las que vendrán, pretenden ser un aporte más para las y los docentes que llevan a cabo su trabajo y deben enfrentar, además de los desafíos que implica presentar a los estudiantes el mundo y sus contradicciones, los ataques de una sociedad que parece habituada a promover la reproducción irreflexiva de las desigualdades.

Las y los invitamos a leer los aportes que docentes de todos los niveles y modalidades, que trabajan en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, proponen para debatir, compartir, comprender de manera colectiva, muchas de las realidades que de lo contrario, permanecerían anónimas. Nuestra identidad como docentes se construye

discutiendo ideas y llevando a cabo proyectos compartidos, no solo en las aulas sino también en los espacios de participación que nos encuentren. Este es un espacio que pretende reunir una diversidad de voces con la firme convicción de presentar sus ideas para que sean apropiadas, discutidas, incorporadas o rechazadas por otros colegas, en una vocación siempre presente por la reflexión crítica del mundo contemporáneo.

*Lucas Osardo*

# 40 años

*Mariano Temelini*

*DNI 21938606*

*Área de Lengua y Ciencias Sociales*

*Los pueblos que olvidan su historia están  
condenados a repetirla*

Cuando esa noche emprendí el regreso a casa decidí que me gustaría publicar alguna experiencia vinculada con los derechos humanos y nuestro pasado reciente. Era miércoles 10 de mayo. El almanaque anunciaba frío, pero la sociedad hervía. Y todos llevábamos un pañuelo blanco. Ese día la Plaza se había llenado de gente. Lucía toda blanca, colmada de voces que gritaban *No al 2 x1*. Ese día me sentí orgulloso por formar parte de ese colectivo y por haber elegido formarme en Derechos Humanos.

Busqué en mi memoria experiencias que me hayan dejado marcas y rápidamente vinieron a mí los talleres y las jornadas realizadas en mi Escuela el año pasado.

Con motivo del 40° aniversario del inicio de la página más negra de nuestra Historia, en mi escuela desarrollamos durante todo el año una serie de encuentros, actividades y talleres que estimularon a toda la comunidad educativa a reflexionar sobre nuestra historia. **Quisimos** construir una memoria individual y colectiva que dialogaran entre ambas y se retroalimentaran entre sí.

El desafío consistía en vincular nuestro presente con el pasado cercano promoviendo una actitud reflexiva ante los hechos históricos.

Pensamos que tener presente al pasado nos ayuda a construir el futuro y a generar una conciencia social para que los horrores del pasado no se repitan más. En este sentido la pedagogía de la memoria es quien nos plantea y nos desafía a pensar cómo traemos el pasado a nuestro presente, es decir de qué modo acercamos a nuestro aquí y ahora lo que pasó ayer. En esas jornadas los estudiantes, los docentes y las familias nos propusimos reflexionar sobre el valor de la libertad, la justicia, la identidad, la democracia y la importancia de los Derechos Humanos. Porque hacer memoria no es sólo recordar. Hacer memoria es comprometerse con las nuevas generaciones y con el futuro. La idea de estos encuentros era empezar a pensar lo ocurrido a partir del 24 de marzo como un tema que provocó una **herida social que aún sigue abierta** y no ha sido saldada, porque **ese pasado sigue vivo en el presente**.

## *Haciendo memoria*

La institución donde yo trabajo es una escuela primaria del barrio de Agronomía. Asisten alrededor de 180 alumnos y alumnas cuyas familias construyen un vínculo muy com-

prometido con la institución y el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Su proyecto institucional se centra en los Derechos Humanos y en todo momento las familias participaron de cada una de las propuestas. Las valiosas experiencias realizadas con los alumnos y alumnas me ayudaron a traspasar las paredes del aula y convertir mi proyecto aúlico en algo más grande, en algo que comprometiera a toda la comunidad educativa.

El enfoque planteado en las actividades que se llevaron a cabo, si bien cruzaba varias problemáticas de abordaje, era la censura en el ámbito cultural y educativo. Durante el mes de marzo, en la biblioteca, se armaron mesas de libros alusivos a la última dictadura cívico-militar para que circularan libremente entre los estudiantes y sus familias.

En ese espacio también se ofrecían narraciones con análisis de cuentos y novelas como *El mar y la serpiente* de Paula Bombara, *El Negro de París* de Osvaldo Soriano, *La Composición* de Antonio Skármeta, entre otros. En ese mismo ámbito, los alumnos y alumnas de 5°, 6° y 7° grado realizaron Teatro de Sombras para representar *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann. Ese día les pedimos a los chicos que buscaran, junto a sus familias, diferentes textos literarios que hayan sido prohibidos y finalmente eligieran el fragmento que más les haya gustado.

Con esos materiales realizaríamos, más adelante, las rondas literarias, homenajando, de algún modo, a Las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Esta actividad consistía en colgar esos textos desde distintos aros, acomodarse debajo de ellos y leer en forma circular. Recuperar un cuento prohibido y leerlo con los chicos construye un puente de palabras e imágenes que nos vinculan con la historia que se refiere en el relato. Por eso es importante partir desde la literatura, porque les acerca a los más pequeños de la escuela lo sucedido en la historia reciente de nuestro país. Leer con nuestros estudiantes forma parte de un ejercicio de memoria, que habilita

un espacio para el encuentro entre generaciones y un diálogo entre el presente y nuestro pasado reciente.

En el primer mes del ciclo lectivo también recibimos la visita de Martín Oesterheld, nieto de Héctor Germán Oesterheld y papá de la Escuela, para conversar sobre la historia de su familia y la obra *El Eternauta*. También se acercaron a la escuela para contar sus historias y responder las preguntas de nuestros alumnos y alumnas, un ex combatiente de Malvinas y un nieto recuperado. El primero de ellos nos trajo lo más preciado de sus recuerdos: una carta de su familia que había sido tachada y censurada por los militares. Cada uno de los encuentros me confirmaba que el propósito de conmemorar los 40 años durante todo el transcurso del año, era muy viable, pero también, vital y necesario.

Durante la semana del 24 de marzo, se podía escuchar durante los recreos canciones prohibidas y otras cuyo referente era la última dictadura. En esa semana también le ofrecimos a la comunidad una agenda con la proyección de películas y documentales como *TV por la Identidad*, *Nietos -historias con identidad-*, *Kamtchatka*, *La Historia oficial*, entre otras.

En el mes de abril analizamos los titulares de los periódicos y las revistas de la época de la Guerra de Malvinas que una familia nos había prestado. Una mañana se acercó tímidamente una mamá y me alcanzó las revistas con un mensaje que me comprometía aún más con este proyecto, porque nos confiaba ese material tan preciado y valorizaba que en la escuela de su hija se trabajara la guerra de Malvinas dentro del contexto de la última dictadura cívico-militar. **Otro día** hicimos un mural con esos títulos y simulamos un kiosco de diarios. Luego invitamos a las familias a leer esas revistas y a escribir junto a sus hijos, en un mural, mensajes sobre la guerra. Ese encuentro les permitió recuperar a muchas familias vivencias de aquellos años y las imágenes de cartas escritas y bufandas tejidas que quisieron abrigar a nuestros chicos de la

guerra. A los pocos días organizamos un recital de poesías en el que participaron estudiantes, padres, abuelos y docentes. Al finalizar cada recitado se descubría una letra que formaría el siguiente texto: *SOLDADOS, MIS ÚNICOS HÉROES EN ESTE LÍO*.

Cuando el recital terminó, una abuela se me acercó para agradecerme la invitación y confesarme que en sus lágrimas estaba el dolor y el sufrimiento de su hijo que había estado en Malvinas, pero que Dios se lo había devuelto. En los días siguientes a la conmemoración de *El Día de los Veteranos y Caídos en Malvinas*, visitamos el *Museo de Malvinas* y en otra oportunidad *El Parque de la Memoria*, allí sacamos fotos para realizar un video y en pequeños grupos armamos esculturas con materiales de desecho que representaban las imágenes de aquel horror y las sensaciones que nos había dejado la visita.

Durante los meses de mayo y junio recorrimos el barrio para buscar las **marcas urbanas de la memoria, como por ejemplo baldosas de las veredas o algún lugar donde haya vivido una persona que luego fue detenida-desaparecida**. Así llegamos al *Bosque de la Memoria* en la facultad de Agronomía. Allí llevamos el número 40 en un tamaño de un metro aproximadamente.

Para esa actividad, les habíamos pedido a las familias que llevaran a la escuela palabras y expresiones referidas a la dictadura. Esas palabras se pegaron sobre el número y otras tantas se llevaron atadas con un hilo. Al llegar al lugar enterramos en el suelo el número 40 realizado con un material impermeable y las otras palabras las colgamos de un árbol que luego llamaríamos «el Árbol de la Memoria».

En el mes de julio, con la llegada del Bicentenario de nuestra Independencia, vinculamos esos 200 años, con los 40 años transcurridos de aquel horror y un proyecto sobre género

que habíamos trabajado con los alumnos y alumnas de 6° y 7° grado. El producto final de esta articulación fue la realización de las biografías de sesenta mujeres argentinas que habían trabajado no sólo para la independencia de nuestro país, sino en la incansable lucha por los derechos humanos. Esos textos fueron sublimados en telas y en el acto de la Independencias fueron colgadas con broches en una soga, ironizando que esas mujeres, además de tender la ropa y ocuparse de tareas domésticas, forjaron la independencia de nuestro país y la lucha por los derechos humanos.

En los meses de agosto y septiembre nos focalizamos en un proyecto sobre los derechos del niño que volvió a tener a la literatura presente, pero esta vez a partir de las producciones de pequeños textos dramáticos alusivos a cada uno de los derechos del niño que luego fueron representados en una sala de teatro.

En los meses siguientes realizamos un taller de historietas para introducirnos en la lectura de *El Eternauta*. En aquellos encuentros también analizamos de qué manera el humor y el dibujo se transformaban en vehículos para denunciar la violación sistemática de los derechos humanos.

Para finalizar, en la última parte del año, realizamos un taller con las familias sobre la muestra fotográfica *Ausencias* de Gustavo Germano. En ese encuentro, las familias con los chicos trabajaron con una selección de fotos de la muestra y a partir de una guía de análisis abordaron las diferentes imágenes. Luego se hizo una puesta en común sobre esas producciones.

## *A modo de cierre*

La implementación de esta propuesta le otorgó identidad a la escuela y fortaleció los valores que transmitimos día a día. El proyecto dejó establecido que en esta escuela el 24 de marzo no es una efeméride, en el sentido literal del término, es decir algo efímero, se convirtió en un eje de trabajo transversal que nos involucra a todos y a todas. Porque lo que buscamos en la escuela es un futuro más colectivo que nos permita reconstruir lazos sociales, para pensar y soñar un mundo más justo y solidario para todos, que promueva el compromiso social y no el sálvese quien pueda...

A partir del año pasado los pasillos, los patios, las escaleras y las aulas de mi escuela empezaron a cambiar. Se llenaron de reflexiones, de palabras puestas en la acción. Nos ayudó a entender que la memoria se construye individualmente, pero se completa si paralelamente se construye una memoria colectiva. Hoy las paredes hablan y nos interpelan todo el tiempo. Hoy es imposible entrar a mi escuela y no sentir que nuestro pasado reciente es una herida social que aún sigue abierta.



*Gran mural colectivo. Se trata de construir una memoria individual y colectiva que dialoguen entre ambas y se retroalimenten entre sí.*





# *Guardianes de la Tierra: ¿cómo cuidar el medio ambiente desde tu escuela?*

*Diana Inés Kremer*

*DNI 11955781*

*Ruth Miriam Ortuño*

*DNI 11955781*

*Área Primaria*

Desde nuestro rol docente, consideramos fundamental desarrollar en la escuela primaria propuestas referidas a temas ambientales que favorezcan la formación de los alumnos como ciudadanos responsables del cuidado ambiental.

Creemos que al trabajar con actividades que convocan a los niños y sus familias a llevar adelante acciones específicas -la separación de los residuos en origen, la reutilización de materiales y el reciclaje-, es posible propiciar la toma de conciencia acerca de una problemática socialmente relevante, con miras a impulsar cambios en las conductas dentro y fuera de la escuela.

El Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires señala como contenidos a trabajar en 3º grado en el área de Conocimiento del Mundo, la caracterización de algunas problemáticas ambientales en sectores de la Ciudad y el reconocimiento de las responsabilidades de cada uno y de las autoridades en el cuidado del ambiente. En este marco, la educación ambiental puede constituirse en un recurso fundamental para que los alumnos se posicionen como ciudadanos críticos, capaces de reflexionar y actuar colectivamente en torno

a cuestiones que nos involucran a todos como sociedad e inciden en nuestra calidad de vida.

Siguiendo los lineamientos curriculares, diseñamos el proyecto «Cuidemos nuestro ambiente», con una doble finalidad. Por una parte, buscábamos crear conciencia en los alumnos acerca de la importancia del cuidado del ambiente en el que viven, enfatizando en la implementación y difusión de acciones concretas de separación en origen, reducción y reutilización de desechos. Y, por otra parte -conforme a las dificultades detectadas en el grupo- apuntábamos a ofrecer oportunidades para que los niños avanzaran en el manejo de las diversas prácticas del lenguaje involucradas en contextos de estudio, a fin de contribuir al despliegue de sus competencias lingüísticas y comunicativas.

En principio, se trataba de un proyecto independiente, en el que se articularía el abordaje -en el aula y en Biblioteca- de contenidos de Conocimiento del Mundo y Prácticas del Lenguaje, con actividades en las áreas de Plástica y Tecnología.

Sin embargo, el trabajo en el aula suscitó situaciones de enseñanza que no habíamos previsto y que nos llevaron a repensar este

proyecto en los términos en que inicialmente lo habíamos formulado.

Con anterioridad a la implementación de esa propuesta, comenzamos a desarrollar con los niños una secuencia didáctica enmarcada en el proyecto distrital «Encuentro de Pueblos Originarios: Conocer... Investigar... Comunicar». Así, iniciamos el estudio comparativo de dos sociedades -los yámanas y los diaguitas-, tomando como eje sus formas de organización social, sus pautas culturales y sus modos de abastecerse de alimentos y de usar herramientas, en relación con el empleo que hacían de los recursos naturales disponibles en su entorno.

Una de las primeras propuestas consistió en la observación del video «Indígenas de la Argentina». En la instancia de intercambio oral colectivo, los alumnos coincidieron en resaltar el modo en que esos pueblos respetaban y cuidaban la naturaleza: para cortar una ramita le pedían permiso a la madre tierra, creían que los elementos y fenómenos naturales tenían poderes, contaban leyendas de animales y vivían en comunidad con los recursos que los rodeaban.

De este modo, aunque no nos lo habíamos planteado explícitamente, este proyecto también involucraba temáticas vinculadas a la educación ambiental, que fueron acertadamente señaladas por los propios alumnos y que comenzamos a trabajar.

Luego de haber investigado y abordado diversas fuentes de información, los niños aprendieron que los pueblos originarios cuidaban y respetaban a la tierra, sin tomar más de lo que necesitaban, intentando no dañar la vida y la naturaleza. Entre las conclusiones a las que arribaron, adquirió relevancia la importancia de trabajar todos juntos para dejar un mundo mejor.

Fue en el marco de estas reflexiones que advertimos la significatividad que adquiriría

el proyecto acerca del cuidado del ambiente en nuestra Ciudad, si proponíamos la comparación de los valores y actitudes reconocidos en los pueblos originarios, con los que caracterizan a nuestra sociedad.

Y de esta manera comenzamos a adentrarnos en nuestro proyecto específico sobre educación ambiental, pudiendo vincular así ambas propuestas.

Como objetivo de nuestro trabajo nos propusimos implementar actividades que promovieran en los alumnos una mirada crítica de la problemática ambiental, creando espacios didácticos que generaran en los niños hábitos favorables para la mejora y bienestar de su entorno.

La propuesta -en cuanto al abordaje de la problemática ambiental y de los pueblos originarios- incluyó la indagación y revisión de las ideas previas de los alumnos y apuntó a la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, la experiencia favoreció el trabajo colaborativo y en equipo, convirtiendo el aula en una comunidad de aprendizaje.

La tarea se articuló en torno a las prácticas del lenguaje en contexto de estudio, de modo que los alumnos abordaron las distintas temáticas consultando diversas fuentes de información: videos, visita a museos, libros, sitios web, infografías, fotografías, epígrafes, folletos explicativos.

Asimismo, se priorizó la comunicación oral a otros de lo aprendido; en distintas situaciones, pudieron exponerlo frente a auditorios diversos en diferentes contextos.

El proyecto pudo articularse con el área de Tecnología. Los alumnos llevaron a cabo procesos de reciclado, reflexionando sobre los beneficios sociales y ambientales de reducir, reutilizar y reciclar los residuos. Con estos materiales pudieron elaborar piezas de cestería y telares.

En el área de Plástica, los alumnos reutilizaron materiales de desecho para confeccionar objetos diversos, como vasijas, jarrones, cuencos, etcétera. A través de la técnica de cartapesta realizaron y decoraron con motivos originarios utensilios de la vida cotidiana.

El poder retomar la temática sobre el cuidado y el respeto que demostraron los pueblos originarios ante la madre tierra, llevó a los alumnos a tomar conciencia de la problemática actual sobre el cuidado de nuestro ambiente y la necesidad de implementar un cambio sustancial en nuestras actitudes.

Pensando cómo podrían prevenirse o atenuarse las problemáticas identificadas, surgió la idea de realizar una campaña en la escuela sobre la correcta utilización de los tachos negros y verdes de residuos. Realizaron afiches, y folletos explicativos.

Al finalizar la investigación, firmaron un compromiso que compartieron con toda la comunidad educativa, en el cual pudieron expresar claramente su postura sobre el tema; entendieron que «Somos nosotros los que producimos los residuos y somos nosotros los responsables de aprender a convivir con ellos...». Lograron tomar conciencia sobre la importancia del cuidado del ambiente para mejorar la calidad de vida de todos y, de esta manera, poder dejar un legado valioso para las futuras generaciones.

Al enfatizarse en la incorporación de técnicas de estudio -tales como plantear y confrontar hipótesis, subrayar ideas principales, hacer resúmenes, tomar apuntes, escribir notas al margen, responder y formular interrogantes, elaborar cuadros- los alumnos pudieron profundizar en los contenidos y avanzar en sus competencias lingüísticas.

Asimismo, se apropiaron de herramientas para comunicar oralmente a otros lo aprendido, lográndose una concientización y cam-

bios concretos en las conductas en relación a las temáticas estudiadas.

El haber logrado la imbricación de ambos proyectos a nuestro juicio fue sumamente enriquecedor para nuestros alumnos. Nuestra conclusión es que para poder reflexionar sobre la problemática ambiental actual resulta valioso conocer nuestro patrimonio cultural y natural, ya que sólo se protege lo que se conoce, sólo se conoce lo que se comprende, sólo se comprende lo que analiza y sólo se analiza lo que se valora, lo cual implica poner en valor e interpretar estos recursos que pertenecen a toda la humanidad y constituyen un legado de los grupos humanos del pasado a las generaciones presentes y futuras.

El haber podido recuperar en el aula esta toma de conciencia en cuanto al patrimonio cultural y natural de nuestros pueblos ayudó a todos los actores involucrados a conectarnos con nuestro pasado en un sentido más amplio, un pasado que nos une a nuestra tierra y que contribuirá a definir más claramente quiénes somos y qué deseamos ser.

### *Referencias bibliográficas*

- Diseño Curricular para la escuela primaria  
Núcleos de aprendizajes prioritarios  
Plan de «Gestión Integral de Residuos» en las Escuelas  
Marco Curricular para la Educación Ambiental en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
Palermo, M. A. (1991). *Los Yámanas*. Buenos Aires: Libros del quirquincho.  
Palermo, M. A. (1991). *Los Diaguitas*. Buenos Aires: Libros del quirquincho.

# *Problemáticas educativas actuales. La comunicación en el centro del debate*

*Nancy Elena Zdanowicz*

*DNI 11955781*

*Profesora de Educación Inicial*

*Área Nivel Inicial*

Las problemáticas sociales que afectan directamente a la educación son múltiples y diversas, varía de acuerdo al contexto social y político en el que se sitúen. En cuanto a sus causas y consecuencias podría decir que son innumerables, que su origen se asocia principalmente al carácter económico y social desde el momento que la sociedad no ha podido satisfacer plenamente sus necesidades básicas.

En un primer momento, el contrato fundacional entre sociedad civil y Estado comprendía la existencia de dos dimensiones, la dimensión pedagógica y la dimensión asistencial. La dimensión pedagógica, en términos amplios, se refiere a la oferta educativa sistemática e intencional que recae en los niños que asisten a las instituciones educativas. La misma se caracteriza por la socialización, el juego, el establecimiento de vínculos afectivos, los hábitos, las formas de expresión plástica, musical, literaria, la alfabetización cultural, etcétera. Por otro lado, la dimensión asistencial, se centra en los cuidados otorgados durante actividades de crianza vinculadas a la satisfacción de necesidades básicas para los niños, tales como la higiene, la alimentación y el sueño. Pero dentro de las aulas, los actos de pedagogía y los actos de asistencialismo que se presentan, sobrepasan las necesidades

básicas nombradas, convirtiéndose en extracurriculares. La violencia, la falta de alimentación, la falta de afecto, entre tantas otras carencias que el docente no tiene detallado en el diseño curricular, afecta no sólo a alumnos y familias sino también a los propios profesionales, ya que las problemáticas traspasan las puertas e inevitablemente los sujetos se involucran emocionalmente, condicionando no sólo la enseñanza y el aprendizaje, sino también el desarrollo físico y psíquico de los actores en juego. Pero cuando a estas problemáticas se suman inconvenientes en la comunicación, estamos en serios problemas. Y así inmediatamente puedo recordar una situación que ocurrió el primer día de iniciado el ciclo lectivo en una Escuela Infantil perteneciente al GCBA.

Período de inicio. Sala de 2 años.

Para establecer bases firmes de acuerdos entre las familias y la institución, los horarios que acordaron las maestras para el período de adaptación fue de una hora por día la primera semana, otro acuerdo fue que la mamá del niño esperase afuera de la sala para poder ser requerida ante cualquier eventualidad.

El primer día de clases, ingresa «Zoe», una niña que toma leche materna y está en proceso de aceptar la mamadera pero aún le cuesta incorporarla a su alimentación diaria. Pasada la hora prevista, ni su mamá ni ningún integrante de su familia la esperaba afuera de la sala. La maestra procede a comunicarse telefónicamente con la madre de la niña pero ningún número telefónico cedido permitía comunicación. Pasó otra hora y la niña comenzó a acongojarse. Pasó una hora más y la niña estaba cada vez más angustiada, necesitando a su madre. Y así, pasaron las seis horas que originariamente permanecen los niños luego del período de adaptación y «Zoe», sólo dejó de llorar cuando el sueño venció sus lágrimas.

Cuando la directora se encuentra en condiciones legales para activar el protocolo correspondiente con las autoridades pertinentes al caso, se presenta la madre para retirar a la niña. La misma alega que tuvo que ir a trabajar, que su hija se adapta enseguida y que nunca entendió que ella debía permanecer afuera esperando a la menor en proceso de adaptación y si es así no podría faltar a su trabajo. Cuando se le explica nuevamente los acuerdos, la madre con un tono de enojo expresa que *no puede dejar sólo una hora por día a la niña en la escuela, que quiere que ya cumpla las seis horas diarias, necesita trabajar*, le dice a la maestra que *«le den algo para escribir o para mirar dibujitos animados, que ella no molesta»*.

Esta situación planteó un debate importante en la institución escolar, indagando *¿Cuáles serían los pasos acordados a seguir? ¿Qué líneas de acción tomar ante este hecho?* Y es allí donde, como profesionales, tenemos que analizar y reflexionar sobre muchas cuestiones.

Cuando los docentes enseñamos a los niños a confiar, a compartir, a disfrutar de relatos, de poemas, a hablar, a escuchar la suave voz, a lavarse las manos, a observar, a apreciar una

imagen bella, a pintar; a escuchar música, a bailar, a utilizar adecuadamente la cuchara y el vaso, entre otros tantos «haceres» que se enseñan a los más pequeños, estamos otorgando «educación integral». Integral, sinónimo de global, total, completo. Pero no significa que todo lo hacemos al mismo tiempo ni en todo momento, es un proceso lento y eso lleva tiempo. Comunicarle a la madre este maravilloso proceso tan importante y rico para su niño, puede ser una tarea difícil pero absolutamente necesaria.

El acto pedagógico, que incluye el cuidado receptivo, el respeto, el desarrollo personal, social, la alfabetización cultural y fundamentalmente, el vínculo afectivo, es una ceremonia única entre docente, niño y familia. Para este caso en especial, la solución del equipo directivo fue invitar a la madre de la niña a una reunión, donde se buscaron las palabras adecuadas para que esa madre, enojada con el sistema, pudiese entender la importancia de este período.

Isabelino Siede (2014) confiere que en la actualidad existe un conflicto en la comunicación entre familia y escuela, exclama la necesidad imperiosa de establecer una construcción de comunicación entre ambas instituciones, para ello es necesario reglas, acuerdos, tratos, intercambios.

El jardín debe pulir los medios, los canales, los códigos y ser claros. Debe comenzar a leer las señales y los gestos para lograr una verdadera comunicación. Tal vez fue precisamente allí donde fallaron ambas partes.

Si bien «Zoe» se terminó adaptando y la madre encontró una solución a su problema, nos tendríamos que replantear nuevas líneas de acción para que estos hechos no reincidan en años posteriores.

La comunicación debe ser clara desde el principio pero muchas veces las palabras sobrepasan las necesidades de las personas y

no logran comprender la importancia de los acuerdos preestablecidos.

Para que las familias no confundan institución escolar con institución asistencial, donde dejan a su hijo/a mientras trabajan, se tendrían que establecer y mantener vínculos de afecto, valoración y respeto, debería existir un claro «acuerdo de convivencia» entre docente- niños, entre familia- escuela y entre familia- niños.

La escuela debe tener una íntima relación con la comunidad, la vida social, el contexto histórico social y político que lo rodea, para favorecer efectivamente la construcción del desarrollo integral del sujeto y promover tanto los aspectos intelectuales como los afectivos. La tarea educativa es fundamental para esta construcción.

Fomentar una participación activa en un contexto de sana convivencia que promueva bienestar social es un elemento clave de la intervención docente. Brindar la seguridad

de que la institución escolar velará por la integridad psíquica, física y emocional del niño y así mismo establecer la importancia de transitar juntos este recorrido, beneficiará la construcción del aprendizaje del menor respetando individualidades en un marco de diversidad e inclusión, firmes criterios de identidad escolar.

### ***Bibliografía***

«Escuela y Familia en la mirada de Isabelino Siede». Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=OVvFPI-fPiE>

Instituto Nacional de Formación Docente (2015). Módulo: Los sujetos de la Educación Inicial en los tres primeros años: los educadores/as, los niños/as y las familias. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

# *Propuestas pedagógicas para el uso de las TIC's. (Tecnologías de la información y la comunicación) en el aula a través del tiempo.*

*Graciela Raquel Rivas*

*DNI 20477505*

*Área Curricular*

Soy docente del nivel inicial y en la actualidad trabajo con niños de 4 años en el turno de la mañana y con niños de 5 años en el turno de la tarde, y en estos tiempos que corren comienzan a llegar con mayor ímpetu a nuestras escuelas, capacitaciones en relación con el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, (TIC's), y esta necesidad de preparar a nuestros niños para el futuro teniendo en cuenta los nuevos desafíos.

Recordaba cómo hace unos años atrás, uno comenzaba a bucear en el mundo de la tecnología. Eso incluía únicamente una computadora y mostrábamos a los niños como se llamaban las partes externas de la misma, el *hardware*, el monitor, el teclado, los parlantes, el CPU. Luego uno trataba de utilizar algunas aplicaciones con los niños que permitieran adquirir la coordinación motriz entre la mano que manejaba el *mouse* y lo visual que observaba en la pantalla. Lo hacíamos a través de juegos que se obtenían a partir de los disquetes y luego aparecieron los CD's. Mientras ellos aprendían nosotros también.

En la actualidad nuestros alumnos vienen digitalizados, ya no es necesario enseñarle a un niño estos aspectos técnicos que vienen incorporados con ellos. Uno puede observar como de pequeños manejan celulares o computadoras con mucha habilidad, ejecutando programas y/o juegos que descargan gratuitamente de páginas que se encuentran en internet, a diferencia de nosotros, adultos, inmigrantes de la tecnología.

En la actualidad cuando hablamos de materiales multimedia nos referimos a recursos tales como relatos audiovisuales, películas (de todos los géneros), programas de televisión, publicidades, videoclips, videojuegos, simulaciones, galerías fotográficas, animaciones, cortos, entre otros.

Estos recursos, en muchas ocasiones, forman parte de los diversos contextos de ocio y entretenimientos de niños y adolescentes, y pueden resultar muy familiares, de acceso cotidiano, tanto en sus hogares como fuera de ellos, a través de distintos dispositivos y soportes de consumo habitual.



Actualmente nos planteamos cómo utilizar estas competencias digitales como herramientas potencialmente pedagógicas, y que no solo resulten un medio de diversión o pasatiempo. Lo importante es también convertirlas en fuentes de trabajos creativos, reflexivos y críticos, donde el docente es fundamentalmente el mediador entre estas nuevas tecnologías y los logros de nuestros alumnos.

En el nivel inicial se busca ofrecer diferentes actividades que permitan a los niños explorar, asimilar y conocer el mundo que los rodea, a través del juego. Con esta intención buscamos que se apropien de los nuevos conocimientos de manera alegre, dinámica y significativa. Lo realizamos a partir de las propuestas de las diferentes áreas, tales como Música, Plástica, Expresión corporal, Lenguajes, Literatura, Ciencias Sociales y Naturales, etc. La intención es que todo conocimiento se convierta en herramienta para futuros aprendizajes, para lo cual, en estos tiempos que corren también debemos incorporar las TIC's.

Hace unos años atrás, llegó a mi escuela la capacitación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de «Medios en la Escuela» y el Programa «Hacelo Corto.» Junto con la capacitadora y los niños decidimos realizar un cortometraje. Sin querer comenzamos allí a utilizar las nuevas tecnologías. En un comienzo trabajamos contenidos «tradicionales» para llamarlos de alguna manera, escuchando un poco de historia del cine, la evolución del mismo, crear historias, dibujar personajes, dibujar escenarios, pensar en una canción y en su letra. Y aquí es donde empezamos a combinar lo «tradicional» con un poco de las nuevas tecnologías. Los niños comenzaron a manejar cámaras fotográficas y tomar fotos de diferentes objetos, lejanos y cercanos, como también a sus amigos y paisajes. Luego con la ayuda de un trípode, para fijar la cámara,

comenzamos a tomar fotografías de los dibujos que los niños realizaron de imágenes de una historia que ellos crearon, inventaron. La historia se llamó «Una Ballena en el jardín» y las fotografías tomadas fueron guardadas en la computadora, extrayendo de la memoria de la cámara dichas imágenes con ayuda de la capacitadora. Se sacaron alrededor de 500 fotografías. La capacitadora nos mostró cómo colocaba las fotos en un programa que «mágicamente» le daba movimiento y vida a nuestra «ballena». Así fue que el proyecto fue tomando forma, y con la ayuda del profesor de educación musical le pusimos música a la letra de la canción que también creamos. Nos convertimos en autores e intérpretes de nuestra propia música.

Tal como señala Viviana Minzi, Licenciada en Ciencias de la Comunicación, necesariamente, la llegada de los medios audiovisuales y las TIC's implican reorganizar tiempos, espacios, rutinas, contenidos, formas de abordaje del conocimiento. Se trata de reunir y combinar para integrar los elementos tradicionales (pizarrón, tiza, libros, cuadernos y lapiceras) a las nuevas tecnologías con el fin de que surja un modelo mejor. A través de la integración de medios y la variedad de lenguajes se busca preparar a los jóvenes no solo para comprender e interpretar las imágenes (en general), sino también para construir el conocimiento de las otras maneras.

Resulta evidente que los cambios en el mundo y la situación actual general necesita de ciudadanos mejor preparados, capaces de enfrentar los retos que nuestra realidad nos plantea. Esto nos exige como sociedad transitar hacia un proyecto nacional que tenga como objetivo una sociedad del conocimiento que promueva un aprendizaje autónomo, el cual permita, a su vez, la apropiación pública de las distintas formas de conocimiento. La escuela cumple un rol fundamental. Es la

encargada de garantizar el acceso de todos los niños, jóvenes y adultos para adquirir diversas competencias que les permitirán desenvolverse en la sociedad actual y futura. Ese es nuestro compromiso.

A través del tiempo, las salas y las aulas pasaron de ser un lugar exclusivo y privado, para convertirse en un lugar donde la información se comparte y donde muchas veces estamos expuestos. Donde el silencio y la simplicidad de las tareas ya no son parte de nuestras vidas en general y menos de la educación. Comenzamos viendo videos y le sumamos los blogs, para convertirnos en usuarios, compartir documentos utilizando las redes sociales.

¿Y cuál es el rol de docente en esta nueva manera de enseñar? Nosotros, los docentes, no estamos al margen. Debemos seguir aprendiendo en un entorno donde la información nos atraviesa con distintos formatos. Los tiempos cambian y también nuestra manera y contenidos a enseñar. Comenzamos con un docente en el frente del aula con maneras rígidas de enseñanza, donde no se permitía la libre expresión por parte de los alumnos, y en la actualidad observamos docentes atentos a las necesidades individuales de los alumnos respetando la diversidad.

Ahora también se debe crear conciencia, especialmente en las escuelas, que el uso de las computadoras es una herramienta para desarrollar los aprendizajes planificados y desterrar el uso de las máquinas para lo lúdico, para pasar el tiempo o para acceder a las redes sociales. Es necesario que el rol del docente, quien es el mediador entre los alumnos y las nuevas tecnologías, debe estar preparado para enfrentar los nuevos desafíos.

Esto no quiere decir de ninguna manera que se deben abandonar los libros o las enciclopedias, sino enriquecerlos con otros tex-

tos, con otras posibilidades narrativas, y no importa tanto si esa información viene en formato impreso o en versión digital: lo importante es qué lectura y qué trabajo proponemos con ello, y que experiencia educativa permiten.

Jordi Adell, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctor en Ciencias de la Educación, nos habla de las nuevas miradas, aspectos diversos a tener en cuenta en el momento de planificar la tarea en el aula, modos transformadores de organizar el trabajo a nivel institucional, apuntando a una educación interactiva, autónoma, colaborativa, donde el uso de la tecnología (computadoras, redes de computación, internet, celulares, tablets, cámaras fotográficas, proyectores, etc.) ofrezcan nuevas posibilidades de aprendizaje y de gestión docente.

Jordi Adell, también nos señala la importancia de comprender y respetar lo que tiene que ver con la legalidad. Estar atentos a respetar la privacidad, como por ejemplo cuando se publica o expone algo o alguien. Es necesario comprender y actuar de manera más responsable frente a este nuevo campo de las tecnologías.

La escuela debe ofrecer también condiciones básicas para ofrecer estas competencias para todos sus alumnos con liderazgo, medios y recursos, capacitaciones y asistencia técnica entre otras cosas. Ya no son suficientes las aulas con una pizarra y bancos para los niños. Las tizas y los manuales. Debemos hablar de estrategias didácticas, algo que nos preocupa siempre a los docentes, pero de algún modo no sabemos cómo será el futuro que les espera a los niños, ni siquiera sabemos si están creados los trabajos en los que se desempeñarán en veinte o treinta años. Por lo tanto la escuela es muy importante en todo tipo de alfabetización.

Los cambios que trajeron las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación en nuestras sociedades son muy grandes. La informatización de todos los sectores facilita el desarrollo de las actividades.

Por otro lado creo que el aprender a utilizar recursos digitales nos facilita como docentes la comprensión y asimilación de contenidos de nuestros estudiantes ya que, tenemos en cuenta una gran diferencia: ellos son nativos digitales y nosotros inmigrantes.

### ***Bibliografía***

Verónica Plaza Shaefer, «La producción de los medios de comunicación como propuestas educativas.

Minzi V., «TIC en la escuela como parte de políticas de inclusión educativa, social, cultural y política de niños y jóvenes» Revista Novedades educativas N 219

Minzi, V., Coord. (2007): TICs en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; Buenos Aires.

Jordi Adell. Centro de Educación y Nuevas Tecnologías. Universitat Jaume I. España.

Cortometraje «Una ballena en el jardín» <https://www.youtube.com/watch?v=7LvGd7SU78k&t=7s>.

# *Educación en el Maternal*

*Laura Butto*

*DNI 17856861*

*Área Jardín Maternal*

Entiendo que siempre debe haber sido un gran desafío dirigir una Institución Educativa para niños pequeños, manteniendo su esencia educativa y no permitiendo que sea solamente una simple «Guardería».

Pero en estos tiempos turbulentos que corren lo es mucho más. La escuela toda, y mucho más el maternal, está atravesada por diferentes problemáticas sociales y de otros diferentes orígenes, lo que provoca el desafío de poder «educar hoy en aguas turbulentas», como hace referencia Silvia Pulpeiro en su libro «La escuela de hoy» (2015).

¿Cuáles serían hoy esas aguas turbulentas? ¿Qué las agita? Los motivos son muchos y variados. El primero es el gran cambio que se vive en la sociedad actual, que ha ido modificándose. Hoy atravesamos un tiempo de precariedad e incertidumbre, de vínculos frágiles, cambiantes, donde las relaciones interpersonales toman un rol muy importante ya que cada individuo debe aprender a transitar este tiempo y apropiarse de estas nuevas características. Una sociedad preocupada por no perder el tren de las actualizaciones ante los rápidos cambios que se producen a su alrededor y no quedar por fuera de ellos, segura de que las cosas no serán para siempre. Esto se da tanto con los objetos materiales como con las relaciones humanas. Todo cambia de un momento a otro.

Todas estas son características de una época que Zygmunt Bauman llamo «modernidad líquida».

La expresión «modernidad líquida» busca definir un modelo social que implica el fin de la era del compromiso mutuo, donde se impone un individualismo extremo. Bauman creó los conceptos de «sociedad líquida», «modernidad líquida» y «amor líquido» para poder definir el actual momento de la historia en el que realidades sólidas de antes, como el trabajo y el matrimonio para toda la vida, por ejemplo, se han desvanecido.

Las caídas de estas instituciones dieron paso a un mundo más precario, provisional, ansioso de novedades y, con frecuencia, agotador, según explicaba el autor.

Obviamente estos cambios epocales también impactan en la escuela que debe reorganizarse en función de ellos, pero sin perder su identidad.

El jardín maternal hoy recibe a nuevas configuraciones familiares, que están inmersas en estos cambios de época y que su accionar impacta en el jardín.

Las escuelas de hoy conservan una imagen de familia que cada vez se corresponde menos con los nuevos escenarios de los hogares actuales. Al modelo tradicional de familia se

suman otros como las familias mono parentales, polinucleares, de cohabitación, biparentales de dos madres, o dos padres, entre otras. Las familias han cambiado considerablemente.

Las nuevas configuraciones familiares requieren un marco de referencia para incorporar estos cambios que cuestionan la vigencia de los modelos tradicionales. Las familias necesitan encontrar modos de guiar, orientar y educar a sus hijos, porque sumergidas en un mundo cambiante, cuya inestabilidad e incertidumbre fomenta la inseguridad y miedo, se encuentran confundidas. Las viejas creencias, los valores vividos, la educación recibida no les sirven para decodificar este mundo en constante transformación. De hecho, no sólo necesitan encontrar nuevos modos de auto representación para la conformación de su identidad, sino que también deben construir nuevos espacios y modalidades de diálogo con otras instituciones, que siguen apegadas a la imagen tradicional de familia, como por ejemplo, la escuela. Pero ¿cómo tienen en cuenta las escuelas estos cambios?

Uno de los desafíos de la escuela actual y futura consiste en plantear la necesidad de explorar formas creativas de encuentro para conformar comunidades de aprendizaje que potencien una relación más colaborativa entre ambas instituciones.

Recibimos mamás con alta dosis de culpa por tener que dejar a sus hijos en el maternal mientras salen a trabajar, y esto provoca en ellas mucha angustia, la cual impacta en los bebés ya que la simbiosis que hay entre mamá y bebé en estas edades tan pequeñas es muy fuerte. Esto se traduce en adaptaciones largas y difíciles que ponen en jaque todas las diferentes herramientas pedagógicas posibles, pero muchas veces sin resultado favorable.

Es por eso que a veces la escuela debe tomar un rol diferente y generar espacios para padres, espacios que sirvan para evacuar dudas, miedos, inquietudes, orientarlos en aspectos básicos de crianza.

Estas cuestiones básicas que antes eran transmitidas quizás de generación en generación, donde las abuelas tenían un rol muy importante en la transmisión de dichas pautas, hoy eso ya no se da. Es la institución escolar la que debe tomar un rol de transmisor, no desde el lugar de saber absoluto ni desde el juzgar, sino abriendo lazos, creando redes con otras organizaciones de la sociedad civil y gubernamentales, como el Equipo de orientación escolar, los departamentos de nutrición del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, las aéreas programáticas de los hospitales efectores de salud de la comuna, la Dirección General de Desarrollo familiar del GCBA dependiente de la Vice jefatura de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, entre otras, que brinden su saber experto en el tema y de ese modo fortalezcan a esas familias para que la adaptación de esos bebés al jardín sea más fácil y provechosa.

Este trabajo conjunto apunta a poder fortalecer hoy a estas nuevas familias en aspectos que hacen a la crianza de los niños, como además manejar los límites, las demandas de los niños, la organización de las rutinas básicas de alimentación y sueño, los berrinches y otras expresiones típicas de esta edad y que a veces las familias no saben cómo enfrentar ni manejar.

Pero también hoy el nivel enfrenta otro gran desafío y es el de sostener la identidad del mismo, sostenerla como una institución educativa, un lugar donde se enseña y aprende. Es un desafío poder lograr el justo equilibrio entre «enseñar» y «cuidar», donde lo pedagógico y lo asistencial caminen juntos, y no haya una supremacía de un aspecto en

detrimento del otro, donde esté siempre presente la idea de que en el maternal se enseña y no solo se «entretiene» a los nenes y donde todas y cada una de las propuestas tiene una marcada intencionalidad pedagógica para incentivar determinados aprendizajes en los niños.

Es una tarea difícil porque involucra en especial a los docentes, actores fundamentales de la institución.

Aquí también se nota el impacto de este cambio epocal. Obviamente conviven docentes «viejos y nuevos», docentes con diferentes trayectorias y de formación diferente, docentes con apertura a los cambios y otros más rígidos y menos flexible.

En nuestro nivel hay en este momento una reflexión importante acerca de las prácticas «tradicionales». Atravesamos una etapa de cambios en relación al lugar del espacio como un educador más, del mismo como favorecedor de aprendizajes en los niños, un espacio provocador.

Una concepción de espacio que excede los aspectos materiales y físicos, pensado no solo en función de sus dimensiones sino también como revelador de estilos y en función de las posibilidades de acción que brinda.

Nuevas prácticas adaptadas a las nuevas infancias que hoy atraviesan nuestros jardines.

Hoy la escuela debe repensar sus prácticas para poder alojar a todos los niños sin distinción y poder hablar así de una verdadera inclusión. Una escuela inclusiva se sustenta en la participación y acuerdos de todos los actores educativos que en ella convergen, garantizando la igualdad de oportunidades para todos. No es una tarea sencilla, pero es posible si podemos repensar y visitar algunas de nuestras prácticas más tradicionales. De este modo el acento estará puesto en las

posibilidades reales de cada niño y no tanto en la patología de ellos.

Todos los niños tienen derecho a recibir una educación lo más enriquecida posible, que amplíe el contacto y conocimiento del ambiente, que los acerque a diferentes lenguajes expresivos, tener acceso a variadas experiencias culturales, poder interactuar en cada propuesta abierta y flexible según sus posibilidades reales y sus propios tiempos.

¿Por qué darles a todos los niños lo mismo en el mismo momento? ¿Todos tienen el mismo tiempo? ¿Todos aprenden y se conectan con el aprendizaje del mismo modo? Seguro que no. Por eso hablamos de respetar las individualidades y sus subjetividades.

Es por eso que hoy «enseñamos» en el maternal creando diferentes espacios de juego, de exploración, de conexión con los materiales diversos, de puertas abiertas donde los niños puedan desplazarse y circular entre diferentes propuestas, a su tiempo y sobre todo respetando su deseo.

En algunas instituciones se llaman escenarios de juego, territorios de juego y exploración, espacios de puertas abiertas, etcétera. Lo importante no es el nombre sino el concepto que lo sustenta. Espacios donde el protagonista no sea el docente sino el niño, donde cada uno pueda acercarse al conocimiento usando diferentes sentidos y sobre todo a su tiempo y posibilidad.

Es aquí donde a veces nos enfrentamos a cierta resistencia por parte de algunos docentes a estos cambios. Los que siempre generan turbulencias, miedos, ansiedades. Pero educar es un acto de coraje y valentía y los cambios de a poco deben ser implementados.

Hay que trabajar fuertemente el concepto de qué se espera hoy de un docente en este nuevo tiempo que atraviesa la escuela. Si los

tiempos cambiaron, las familias cambiaron, los niños cambiaron, obviamente la escuela debe cambiar.

Hoy necesitamos maestros con gran dosis de flexibilidad para poder acomodarse a estos cambios, comprometidos con la tarea de educar y con su formación y capacitación continua, con apertura al trabajo en equipo, con mirada atenta y sobre todo sensible a las diferentes situaciones que se presentan en el día a día en las escuelas y con los niños.

Maestros que «dejen huella» en los niños, que los ayuden proponiéndoles desafíos a resolver y de ese modo ayudarlos a crecer y desarrollarse, con pasión por su tarea.

Maestros que en sus propuestas tengan claro su rol de enseñante y su intencionalidad pedagógica, que presenten propuestas motivadoras y despierten en los niños el asombro, el deseo y la alegría.

Por eso debemos interpelarnos acerca de nuestras prácticas docentes y obviamente también los equipos directivos repensar nuestros modelos de gestión.

Una gestión que apueste fuertemente al trabajo en equipo, con división de roles y tareas, apoyándose en la fortaleza de cada uno, apostando y favoreciendo una fluida comunicación entre todos, trabajando en red con otros agentes educativos, y sobre todo con presencia activa, escucha atenta y construyendo su autoridad desde el día a día con presencia y situación a situación.

Quizás ahora quede claro el concepto de «aguas turbulentas». Este barco necesita saber hacia dónde va, que rumbo tiene y arbitrar todo lo necesario para que pueda llegar a buen puerto.

Hoy educar a estos niños tan pequeños implica un gran desafío, pero nada es imposible, solo hay que animarse, intentarlo,

actuar con responsabilidad y compromiso y no perder nunca de vista que la escuela y en este caso el maternal, no debe perder su función básica que es la de enseñar.

En el jardín maternal no enseñamos contenido de matemática ni de ciencias, pero sí enseñamos actitudes frente a la vida y sí queremos formar niños creativos, autónomos e independientes, este es el momento de empezar.

Ayudarlos a construir su subjetividad.

Difícil tarea, sí. Imposible, no.

### *Referencias bibliográficas*

Antelo Estanislao (2014) Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos. Rosario Editorial Homo Sapiens

Blejmar Bernardo (2007) Gestionar es hacer que las cosas sucedan Buenos Aires Editorial Noveduc

Blejmar Bernardo (2013) El lado subjetivo de la gestión. Buenos Aires Editorial Aique

Gvirtz Silvina (2012) La educación ayer, hoy y mañana Buenos Aires Editorial Aique

Pulpeiro Silvia (2014) La escuela de hoy, entre la quietud y la turbulencia Buenos Aires Editorial Hola Chicos

Diseño curricular para la Educación Inicial (2016) GCBA

# *De dónde venimos hacia dónde vamos*

## *Historias del pasado y presente docente*

*Víctor Sebastián López Trillo*

*DNI 31344032*

*Área Primaria*

### *Introducción*

Este artículo tiene el propósito de historizar algunos elementos que constituyeron el oficio de enseñar en los inicios de nuestro Sistema Educativo. La finalidad esencial es analizar las variaciones que se han dado en la definición de nuestra profesión docente y arribar a la construcción de parámetros generales que definen dicha tarea en los tiempos actuales.

En este sentido la escuela y las lógicas tradicionales del ejercicio de esta tarea se encuentran en profundo cuestionamiento dada la encrucijada que se produce por el cambio de época. Por tal motivo las prácticas escolares cotidianas se ven modificadas. Su caracterización originaria se torna extinta y encuentra nuevas aristas nuestra sociedad actual.

### *Los docentes en la historia*

El surgimiento de la escuela en la modernidad encarnó un cambio contundente, rotundo y definitivo en los modos de actuar y de pensar de los sujetos modernos. La escuela nace

como una contradicción, por un lado como una conquista social y por el otro como un aparato de inculcación de la ideología del Estado.

Lo que no presenta discusión es que su expansión rápida a lo largo del mundo representó una homologación de los procesos de escolarización a otros procesos educativos. Desde su surgimiento los éxitos y los fracasos de las sociedades se explicaron a partir de su accionar. El nacimiento de la institución escolar trajo aparejados muchos otros comienzos, entre ellos: la formación de un cuerpo de especialistas que dieran ejecución a los ideales incipientes.

En nuestro país, la organización de un Estado Nacional a partir de la heterogeneidad de individuos implicó el logro de una integración moral y cultural con el propósito de formar ciudadanos específicos. Por ello la creación expansiva de escuelas, la asistencia obligatoria y la gratuidad representaron un camino para lograr la inculcación de los valores del Estado Moderno.



Sin embargo con la garantía de asistencia y permanencia en las escuelas no bastaba. Fue necesaria la instauración de un aparato escolar que «asegurara la difusión de la enseñanza elemental y que, al mismo tiempo, propiciara la homogeneización de los saberes a impartirse» (Alliaud. 2007, pág. 80). De este modo la creación de este aparato se dio a partir de la capacitación del personal adecuado para establecer dicha difusión dentro de las aulas.

Para dar cuenta de la caracterización fundante de la profesión docente resulta oportuno resaltar tres elementos basales de dicha tarea.

El maestro fue el transmisor principal de la cultura, dada la centralidad de su tarea en la difusión de un nuevo orden social. Los maestros presentaron en sus prácticas rasgos moralizantes debido a que sus enseñanzas incluían valores y normas para la formación de ciudadanos con la empresa final de legitimar al estado.

A ello debemos sumarle la dimensión disciplinadora de los maestros. Las prácticas escolares se definen también por su carácter normalizador y de disciplinamiento de los niños.

En este sentido la institución escolar debe fundamentalmente «enderezar» y conducir a los sujetos para que adquieran el respeto y la valoración por la Patria, sus símbolos y las instituciones.

Con un gran componente homogeneizador se llevaba adelante técnicas de control y vigilancia, es decir: «métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizaban la sujeción constante de las fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad» (Foucault. 2000, pág. 141)

También, en sus orígenes, los maestros son equiparados con apóstoles. Esta es otra de las variantes del ejercicio del rol en el surgimiento

del Estado Educativo Argentino. La tarea se hallaba impregnada por una lógica religiosa en la cual la función docente se piensa como una «misión» que aspiraría a lograr cierta conversión a los valores del Estado Nacional y por ende a las lógicas hegemónicas del momento.

## *La encrucijada de la escuela por el cambio de época*

Como se describió anteriormente aquellas caracterizaciones que dieron cuenta del surgimiento de la profesión docente respondían a la acción de este dentro de la institución escolar amparada por el Estado Nacional Moderno. Por ende la institución escolar se enraizaba en tiempos de cierta solidez dado por el amparo que brindaba el mismo Estado - Nación.

Dicha solidez y firmeza en la actualidad aparece en cuestionamiento. «En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante.» (Bauman.2007, pág. 46)

Hoy en día la escuela se halla en medio de una encrucijada resultado del cambio de época. ¿Cómo pensar la tarea docente en tiempos de liquidez en donde la apropiación del conocimiento se presenta como un producto a adquirir velozmente? Época en la que ni los docentes ni la escuela son las agencias principales de trasmisión de conocimiento e información.

En este sentido, resulta necesario declarar que la práctica docente se ve modificada en comparación con las características explicitadas en el apartado anterior.

En consecuencia los efectos de ello son múltiples y variados. Los modos de legitimación del poder y la construcción de la autoridad pedagógica, el vínculo con las familias y los educandos, la relación con el saber, el componente psíquico y emocional de la tarea, son elementos que han otorgado nuevos sentidos a lo que implica ser docente en estos tiempos.

Es por ello que los quehaceres tradicionales de los educadores encuentran escasos resultados en el momento de ser aplicados en nuestros tiempos. Frente a ello surgen afirmaciones que señalan la crisis de la institución escolar, de la autoridad docente y el quiebre del lenguaje común y código compartido entre las familias y las escuelas.

Por tal motivo resulta fundamental reconfigurar, en la medida de lo posible, la conceptualización de lo que se entiende por ser docente en este tiempo y en este espacio.

## ***Hacia algunos puntos para definir el ser docente en la actualidad***

Definir qué se entiende hoy por profesión docente resulta una tarea ardua e imposible de abordar acabadamente. Por eso, no resulta una pretensión hacerlo de manera terminada sino establecer algunos elementos que permiten alcanzar una noción lo suficientemente amplia. Aquella que contempla la pluralidad de formas que torna el oficio de enseñar en tiempos de incertidumbre y fluidez.

Para eso, tomaremos los aportes de Emilio Tenti Fanfani (2009) quien explicita que la tarea docente representa un trabajo cada vez más colectivo. Los aprendizajes que un sujeto adquiere durante sus trayectorias educativas

se deben a la influencia de muchos docentes de manera sincrónica y diacrónica.

Asimismo el trabajo del maestro «se trata de una actividad especializada a la que le cambian radicalmente los problemas a resolver». (Tenti Fanfani. 2009, pág. 40) Los docentes en la actualidad deben enfrentarse con situaciones en las que a la función de la enseñanza se le agrega responder a múltiples demandas sociales e individuales.

Incluso resulta necesario resaltar el carácter de servicio personal por el cual la tarea de enseñanza se ve atravesada. Un trabajo que implica necesariamente el compromiso con el presente y el futuro de la sociedad en la que vivimos.

Además del manejo técnico especializado el trabajo docente se da con y sobre otros, buscando el bienestar y la felicidad de los educandos. Una tarea que implica inexorablemente el cuidado y el amor hacia los otros y su futuro.

Entonces el oficio de enseñar implica cierto rasgo de vincularidad emocional- afectiva. Esta dimensión, no tenida en cuenta en los orígenes de la tarea, cobra un lugar preponderante en la conceptualización actual.

No obstante, cabe aclarar que la profesión docente es una categoría cada vez más diversificada y fragmentada. Son múltiples y variadas las formas que adquieren el ejercicio del oficio en la actualidad. Por lo cual la caracterización descrita previamente es tan solo una generalización a la que se le podría agregar todas las opciones existentes del ser docente

## ***¿Qué enseñar hoy?***

Nuestros antecesores docentes parecían tener facilitada la tarea. La determinación del qué,

cómo y por qué enseñar no aparecía cuestionada. La institución escolar daba respuestas a las problemáticas de la época y se inscribía bajo el cobijo del Estado Nacional.

Es indispensable destacar los aportes del pedagogo Philippe Meirieu (2015) quien explicita que la escuela y los docentes en la actualidad deben revisar las tradiciones fundantes. La escuela de hoy debe transmitir saberes emancipadores y a su vez formar para el ejercicio de la democracia.

Dada la realidad contemporánea argentina es primordial que sea la escuela la que centre su mirada en la trasmisión del respeto a la igualdad de género, a las diferencias sexuales y a las diversidades culturales. De la misma manera, lograr la concientización crítica de los atravesamientos sociales, económicos, políticos y culturales que construyen las subjetividades de las infancias en la actualidad. Vehicular el diálogo y la horizontalidad en las relaciones de poder; brindando espacios concretos de elección grupal e individual sobre las trayectorias escolares de las distintas comunidades educativas.

Por último resulta necesario que los docentes enseñemos a nuestros niños y adolescentes a postergar los actos, brindando herramientas para facilitar la simbolización y racionalización.

Debemos fomentar la construcción de producciones colectivas y cooperativas. Con la finalidad de transformar las lógicas individualistas y meritocráticas que priman aún en el interior de las prácticas escolares.

### **Bibliografía**

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

Alliaud, A (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica

Bauman, Z (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Foucault, M (2000) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Meirieu, P (2015) *La Opción de Educar y la Responsabilidad pedagógica*. Conferencia. Buenos Aires, 30 de octubre de 2013, Ministerio de Educación de la República Argentina.

Tenti Fanfani, E (2009) *Notas sobre la construcción social del trabajo docente en Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI/Fundación Santillana

# *La anticipación de resultados en matemática, un contenido olvidado en las salas de nivel inicial*

*Romina Laura Lapenta*

*DNI 29763862*

*Área Inicial*

Los niños aprenden matemática a partir de acciones que desarrollan para la resolución de una situación que tiene una finalidad clara para ellos: responder a una buena pregunta, resolver un trabajo desafiante, lograr una construcción, ajustarse a las reglas de un juego, entre otras.

Al enfrentarse con los problemas (juegos, consigna, pregunta) los niños buscarán resolverlos mediante procedimientos propios adaptándose a la situación planteada.

El grupo de compañeros y la confrontación con otros procedimientos, la intervención adecuada del docente, la repetición de las actividades y la reflexión sobre los resultados de la propia acción permitirán el avance de estos primeros modos de resolución.

Según el Diseño Curricular del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el trabajo con matemática en el Nivel Inicial se divide en cuatro grandes bloques: el sistema de numeración, las funciones del número, el espacio y las formas geométricas. Dentro del bloque «las funciones del número» se trabaja con el número como memoria de la cantidad (para recordar una cantidad de elementos), como memoria de la posición y para calcular (para anticipar resultados).

La función del número para anticipar resultados o para calcular es la posibilidad que dan los números de anticipar resultados en situaciones, no presentes, aún no realizadas, pero de las cuales se posee cierta información.

En el Nivel Inicial ¿se trabaja la anticipación de resultados? ¿Se le otorga el tiempo necesario a los niños para resolver la situación problemática? ¿Qué intervenciones serían necesarias para abordar este contenido? ¿Qué actividades o juegos enriquecen esta noción?

## *El rol docente en relación al contenido a abordar*

Muchas veces se realizan intervenciones didácticas innecesarias por el mero hecho de acotar o dar una respuesta eficiente a las preguntas de los alumnos sin considerar el tiempo que necesitan los niños para asimilar el conocimiento adquirido.

La actividad matemática consiste a menudo en la elaboración de una estrategia, de un procedimiento que permite anticipar el resultado de una acción no realizada todavía o no actual sobre la cual se dispone de ciertas informaciones.

Se pueden realizar secuencias didácticas que enriquezcan la búsqueda de soluciones de parte de los niños teniendo en cuenta las tres problemáticas que aborda el contenido a trabajar:

Problemas de reunión de dos colecciones, problemas de «quitar o sacar», problemas de «partir y repartir».

Los problemas de reunión de dos colecciones plantean situaciones orales que tienen la finalidad de resolver alguna cuestión práctica como por ejemplo avanzar en una pista o extraer de una bolsa la cantidad de fichas resultante de un tiro de dados.

Los problemas de «quitar o sacar» podrán referirse a pérdidas, descuentos o sustracciones diversas. Los niños podrán utilizar papel y lápiz o bien requerirán de materiales que puedan manipular, mover, trasladar como por ejemplo, chapitas, tapas, etcétera.

En los problemas de «partir y repartir» los niños tendrán la oportunidad de trabajar con cantidades más grandes partiéndolas en colecciones más pequeñas.

## *Sugerencias para trabajar la anticipación de resultados en Nivel Inicial*

Se tendrá en cuenta favorecer el pensamiento estratégico brindando herramientas para que el niño logre transferir los modos de operar cognitivamente de una situación a otra. Se debe enfrentar al niño a una situación problema a resolver en la cual se utilizan sus conocimientos anteriores para poder confrontarlos con los nuevos y lograr así uno más complejo.

Otra cuestión a tener en cuenta es elaborar preguntas problematizadoras que cuestionen sus conocimientos anteriores. Las actividades deben ser propuestas por el adulto sin explicitar cómo resolverlas, guiándolos

para que ellos obtengan sus propias conclusiones.

(¿Qué pasaría si? ¿Cómo se podría repartir este material? ¿Todos recibirían la misma cantidad? Por qué?)

Permitir la exploración del material y la apropiación del espacio físico en el que se lleva a cabo la actividad es fundamental para trabajar esta función del número.

Si se va a utilizar un espacio distinto al habitual o un material innovador será necesaria la asimilación de parte del niño brindándole un tiempo de encuentro con el mismo.

El docente muchas veces malinterpreta la acción de andamiar con la de intervenir física o verbalmente ante las actividades. Observar el juego de los niños, tomar nota, grabar ciertos diálogos significativos que se suscitan entre ellos implica comprometerse con la actividad desde otra perspectiva, ampliando el campo de acción, interactuando con ciertos aspectos que muchas veces se pierden al puntualizar el foco de atención en el material o en el contenido a enseñar.

## *Secuencia para trabajar en la sala la anticipación de cantidades*

A continuación se presenta el juego «Puntos blancos» con la finalidad de llevar a la práctica un problema de «reunión de colecciones», una de las problemáticas del contenido a trabajar (anticipación de resultado).

En el juego propuesto a continuación todas las «acciones» que los niños podrán efectuar sobre colecciones de objetos o sobre marcas que representan una cantidad, permitirá acercarlos al concepto de suma.

Esta es una de tantas oportunidades para iniciar sus experiencias en dirección a anticipar

el resultado de, por ejemplo, el puntaje obtenido al mezclar fichas en el cubilete (reunir) o el puntaje obtenido entre los dos compañeros de un mismo equipo.

Los materiales a utilizar en este juego son: 15 fichas confeccionadas con tapas plásticas azules y los centros de los ojalillos que conformarán constelaciones hasta el número 3, un vaso plástico/cubilete. Con cuatro jugadores desarrollando la actividad, cada grupo designa un jugador que es el encargado de anotar el puntaje obtenido por los otros.

Se reparten en partes iguales las 15 fichas entre los 3 jugadores restantes. Cada jugador, a su turno, coloca sus fichas en el cubilete, lo bate para mezclar las fichas y las tira sobre la mesa. Cada cara con constelación obtenida suma puntos. Las caras lisas azules no tienen puntaje. Se juegan tres vueltas. Gana quien haya obtenido la mayor cantidad de puntos.

Lo más importante en el juego Puntos Blancos es construir un buen registro, ya que implica decidir quién ganó a partir de leer los datos anotados. Uno de los objetivos es estimular a los niños a buscar diferentes maneras de hacerlo.

En un primer momento los registros de los niños variarán entre sí. Algunos lo harán imitando las formas de las constelaciones, otros a través de marcas, números, etc.

Para profundizar sobre las aproximaciones de los niños al sistema de numeración se los puede alentar a comparar estos diferentes modos de registrar y conducirlos a una reflexión acerca de su validez, su pertinencia o su eficacia para determinar el ganador del juego.

Establecer el ganador en el juego exige no solo anotar el puntaje sino también comparar

el obtenido por cada jugador. La cantidad de vueltas es fundamental para recordar o no el puntaje. Pero si son demasiado pocas puede suceder que el encargado de anotar sea capaz de recordar «de memoria» el puntaje de cada jugador y que no necesite del registro escrito. En este caso, será oportuno aumentar la cantidad de vueltas para hacer aparecer la escritura. Sin embargo, aumentar la cantidad de vueltas conlleva a acrecentar el puntaje de cada jugador y, por consiguiente, a aumentar la cantidad a «sumar» hacia el final del juego para establecer quién es el ganador. En consecuencia, se complejiza también la comparación. Es imprescindible adaptar el juego según el grupo de niños, para garantizar que todos estén en condiciones de comparar un tamaño de colecciones o de números y puedan, entonces, jugar.

## *Variantes*

Una de las variantes puede ser trabajar con constelaciones hasta el número seis para complejizar las sumas.

También se pueden proponer dos colores de fichas, por ejemplo, azules y rojas. Si al mezclarlas en el cubilete caen de cara las constelaciones de tapa roja se resta la cantidad de puntos blancos obtenidos, si se obtiene un resultado numérico en las fichas azules, el mismo se suma.

Otra opción es realizar un cuadro de doble entrada en el que aparezca reflejado en las filas el nombre de los jugadores y en las columnas los números 1, 2 y 3 expresados en constelaciones. El niño encargado de realizar las anotaciones marcará cuántas veces un jugador sacó 1, 2 o 3 puntos blancos en sus fichas.

Se podría afirmar que existe en los niños una actitud inicial favorable para realizar las primeras «actividades aritméticas básicas», actitud que es preciso capitalizar, proponiendo actividades problematizadoras para que reconozcan la utilidad de los números en la resolución de una amplia gama de situaciones. «Enseñar no debe parecerse a llenar una botella vacía, sino más bien a ayudar a una flor a crecer a su manera» (Noam Chomsky, 1999)

### ***Bibliografía***

-Berdichevsky Patricia, Saguier Alejandra Castro Adriana (2007) Cuadernos para el aula: Capítulo 1 Juegos para anticipar transformaciones de cantidades en Nivel inicial . Buenos Aires

-Diseño Curricular para la Educación Inicial. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2000.

- Parra y Sainz, compiladores.»Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones», Capítulo 3, Buenos Aires. Editorial Paidós, 1994

<http://instituto20.com.ar/archivos/Didactica%20de%20maticas%20-%20Aportes%20y%20reflexiones.pdf>

# *Historias del pasado, presente y futuro docente.*

## *La construcción de la autoridad a través del castigo y la disciplina*

*Analía Laura Compagnoni*

*DNI 17769252*

*Área Primaria, Media, del Adulto y del Adolescente*

Recorriendo la historia sobre la construcción de la autoridad en la Educación, nos encontramos con diferentes métodos para lograrla, sostenerla y sea cumplida. Según el punto de vista desde el cual se los analice, dichos métodos podrían ser calificados como buenos, malos, inmejorables, salvajes, etcétera. Pero no sería correcto descontextualizarlos, históricamente hablando.

Cada época tiene sus características propias. El gobierno del sistema escolar se ha ido adaptando de acuerdo al sentido de orden de cada época. Toda transgresión a ese orden, en tanto acto de indisciplina, conlleva una sanción. Una de las variantes de sanción, que ha persistido por largo tiempo, es el castigo físico, más allá de que la moderna pedagogía lo condenara abiertamente. Sin embargo, esa condena no ha impedido que, aún en nuestros días y en algunas sociedades, algunos puedan estimarlo como un recurso viable para mantener la disciplina.

Foucault define la disciplina como «los instrumentos que se utilizan para el control minucioso de los individuos con la finalidad de hacer de ellos seres dóciles y útiles, utilizando diversos procedimientos como la

vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen»

Registros documentales dan cuenta de los matices en las opiniones, y muestran un abanico de posturas entre quienes reclamaron la morigeración, la racionalidad, hasta aquellas voces que abiertamente lo condenaron como una práctica flagrante, tanto para el que la aplicaba como para quien era objeto de la pena.

El castigo físico ha transitado por distintas acepciones, como pena, padecimiento, tormento, sufrimiento. Impuesto a través de distintos medios –palmadas, bofetadas, apretones, empujones y golpes con objeto, etétera–, cambió de propósito cuando pasó de ser una forma de educar y marcar límites y normas, a ser una forma de humillación y manipulación, lo que generó controversias sobre si era válido apelar a su uso como método de educación. Surgieron nuevos modos de castigo físico, como por ejemplo, los espectáculos públicos que se hicieron extensivos tanto a adultos como a niños, cualesquiera fuera su condición social. También se habló del castigo como redentor,



ya que se creía que para salvar el alma era indispensable castigar el cuerpo.

La intervención sobre los cuerpos y las mentes de los escolares de los que venimos hablando tiene una historia específica que merece ser contada. La Revolución de Mayo toma como una de sus primeras medidas la supresión de los castigos corporales. En 1813, el Triunvirato decreta la abolición de los castigos corporales, pero los profesores se resistieron a aceptar tal medida pues los consideraban un recurso conveniente dentro de su ámbito laboral, y además estaban aprobados por parte de los padres de los alumnos. Por lo tanto, castigar físicamente no era interpretado como violación de algún derecho que le perteneciera al educando. Hubo infinidad de idas y vueltas con respecto a los castigos corporales en las escuelas durante mucho tiempo a lo largo de la historia de la educación. Pero, a pesar de ello, los castigos seguían presentes, literalmente, como «huellas» en los cuerpos de los niños y jóvenes.

Es importante tener en cuenta que se sostenía para que se produjeran las conductas deseadas, para inhibir la emergencia de los malos comportamientos, la escuela echó mano a una variedad de métodos. Por ejemplo, se introdujeron los premios y la vigilancia. En cuanto a la vigilancia, éste fue uno de los mecanismos privilegiados durante la consolidación del sistema educativo hacia finales del siglo XIX. A través del registro, control e inspección de las conductas, los cuerpos y las apariencias, se establecieron sistemas rigurosos de supervisión de alumnos y docentes. El premio fue un elemento importantísimo para la disciplina escolar a lo largo del siglo XIX y quizás también del XX. A principios del siglo XIX, el buen desempeño de alumnos era premiado por el Cabildo de Buenos Aires. Poco tiempo después, sobre la base del método lancasteriano de enseñanza, que alcanzó su mayor difusión hacia 1820, se constituyó un

estricto sistema de premios, entre los que se contaba también el dinero. Aquí el castigo corporal era rechazado en favor de la implementación de una moral práctica en donde cada actividad era evaluada para dar lugar a una recompensa, o una pena.

El historiador Juan P. Ramos, en su Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina escrita hacia 1910, nos cuenta que:

*«Los castigos corporales han sido terribles en las escuelas de antaño. Podía no enseñarse, tal vez, en ellas; el maestro podía ser un pozo de ignorancia; pero en ningún caso dejaba de ser aplicado con una extrictez (sic) admirable el proverbio «la letra con sangre entra». Parecía como que el maestro viviendo en la continua obsesión de controlar a sus alumnos, hubiera llegado a exagerar su espíritu de crueldad para hacerle llegar a inventar maravillas de ejecución torturadora. Cuando en la escuela el maestro le había dado a algún alumno una buena tunda de azotes, la tunda se repetía en casa si el niño narraba el hecho a sus padres».*

Cuando a mediados de 1813 Manuel Belgrano redactó el reglamento para las escuelas del Norte (Santiago del Estero, Salta, Jujuy y Tarija) no hizo desaparecer los castigos corporales, sino que estipuló el número de golpes que el maestro podía propinar a sus alumnos. Así disponía que «... a ninguno se le podía dar arriba de seis azotes, y sólo por un hecho que pruebe mucha malicia se podía dar hasta doce; y como única penitencia el maestro podía imponer que los niños se hincuen de rodillas». (Ramos, op.cit., p.93) Si bien existía la preocupación por morigerar los castigos, en la práctica se pensaba en mantenerlos aunque dentro de ciertos límites definidos en una reglamentación precisa. Francisco Argerich, al redactar el Reglamento

para las Escuelas de Campaña, en 1816, sostuvo los azotes como sistema disciplinario. Un año más tarde, el primer Director General de Escuelas, Saturnino Segurola, se mostró igualmente partidario de ese sistema. De la época de Rosas, existen testimonios de lo corriente que resultaba para los niños recibir castigos físicos. Por ejemplo en la versión novelada de Eduardo Belgrano Rawson, se dice que los chicos jugaban al «Degollado y al Fusilado, al Date Preso y al Azotado; y siempre terminaban peleándose por el papel de verdugo.»

En su libro «La instrucción pública bonaerense», su autor, Evaristo Iglesias, cuenta sobre los azotes que recibió el único hijo de Mariano Moreno, a la edad de 8 años por parte de un cura. La madre fue a hablar con el cura para pedirle amablemente que no volviera a castigarlo, pero él mencionó que los castigos eran necesarios y que si no le gustaban sus métodos podía retirar a su hijo de la escuela, cosa que hizo de inmediato. Pocos días después, y por este suceso sumado a otros de idéntica temática, el 9 de octubre de 1813, se abolieron los castigos. La Asamblea del Año XIII, decretó la abolición de la pena de azotes. Según quedó registrado en la prensa oficial, «no se podía aprobar un castigo tan inflamatorio... [porque] no ignora cuán trascendental es este abuso y cuánto influye en la degradación de los jóvenes que deben educarse para la Patria con decencia y honor».

La Junta de Observación, en su Estatuto Provisional, dispuso la revocación del decreto del 9 de octubre de 1813 que prohibía la pena de azotes en las escuelas. Hecho lamentable, pues en palabras de Evaristo Iglesias, «en seguida los curas y maestros volvieron a adoptar el degradante sistema del vapuleo». El Congreso, el 3 de diciembre de 1817, volvió a prohibir los azotes en las escuelas. Ciertas formas de castigo aflictivo fueron conside-

radas como abuso de la penalidad y, en caso de aplicarse, debían ser competencia del poder de policía.

Los alumnos recibían palizas, golpes, tirones de pelo y de orejas, pellizcos, coscorrones, azotes.... en los que el docente utiliza unas veces sus propias manos y pies como instrumento material de castigo, y otras veces emplea la mediación de reglas, punteros, varas de todo tipo, correas de cuero, etc. El alumno-reo sufre el castigo en la cabeza, pelo, cara, orejas, brazos, palma de la mano, uñas, espalda, nalgas, piernas. Cualquier parte del cuerpo podía ser objeto de castigo. El castigo con la palmeta, era uno de los más comunes dentro del salón de clase, arrodillar al estudiante sobre maíz o sal durante horas fue uno de los castigos utilizados con mayor frecuencia. A las niñas se les añadía una lengua de trapo y a los varones, una especie de mordaza, llenar la boca con agua para hacer doler las mandíbulas, constituían clases de castigo socialmente aceptados. Las penas corporales también se extendían a otros castigos que provocaban dolor, aunque no mediaran los golpes. Se trataba de situaciones como estar de rodillas, normalmente con los brazos en cruz (con la variante de soportar el peso de libros en las manos), estar atado a una silla, tener la boca amordazada o estar encerrado en un cuarto oscuro. También se los separaba del grupo a través, sobre todo, de dar la espalda a los compañeros mirando hacia la pared o hacia una esquina, sin olvidar las zonas destinadas a segregar a los alumnos con escaso rendimiento académico, a través de la existencia de filas y/o mesas de «burros» y «listos». Existían otro tipo de castigo que era la realización de inacabables copias, cien, doscientas... mil; se podía copiar una frase, la tabla, una lección entera o el catecismo. Podían recibir sanciones también por no llegar puntual a clase, olvidar traer consigo los

materiales escolares necesarios, venir aseado y vestir correctamente; otras faltas que transgredían las normas de silencio, quietud y corrección, como hablar en clase sin permiso, moverse por el aula, no sentarse adecuadamente, mirar hacia atrás, etc., entre otras.

Más adelante, la «humanización de las penas escolares» llevó a que se referenciara el método de enseñanza difundido por Bell y Lancaster, con la intención de fomentar una instrucción pública capaz de «cultivar sentimientos útiles, elevados, patrióticos; y de enseñar, criar en los niños hábitos virtuosos». En este método no existían los castigos corporales, pero sí los castigos morales, por ejemplo las orejas de burro. En 1819 el Cabildo designa a Diego Thompson para poner en funcionamiento el método. Al año siguiente el Cabildo de Buenos Aires lo implanta en la ciudad, y en 1822 Rivadavia lo declaró obligatorio en las escuelas públicas y privadas.

En la provincia de Santa Fe, durante la gobernación de Estanislao López, se dictó un reglamento de disciplina para el Gimnasio Santafesino, un instituto de nivel primario y medio, privado pero con protección oficial, creado en 1831, en el cual se indicaban los rituales, los valores, las costumbres que la buena sociedad obligaba a cumplir. Se ocupaban especialmente de reglamentar los vínculos entre adultos y jóvenes y eran verdaderos estatutos políticos de las relaciones entre generaciones. Se establecía un tribunal de disciplina compuesto por un alumno de cada clase, dos de los estudios superiores y un ayudante, inspirándose en el modelo Lancaster. No excluía rigurosos castigos, que iban desde colocar al alumno en posturas humillantes hasta la expulsión.

En Entre Ríos, durante la gobernación de Justo José de Urquiza, su inspector general de escuelas, el uruguayo Marcos Sastre, redactó un reglamento, en el cual se respetaban las

inclinaciones naturales del niño, eliminaba los castigos corporales.

Hacia 1858, Domingo Faustino Sarmiento sostenía que el dueño de la razón siempre era el maestro, y que nadie, ni el alumno ni su familia, podían objetar sus decisiones, y que «sólo en caso de actos brutales, de uso de instrumentos que expongan a fracturar los miembros de un niño puede obrarse contra el maestro»

En la Dirección General de Escuelas de Buenos Aires se conserva un tratado donde se discutía sobre los castigos corporales y en cuyo margen estaba anotada esta observación del propio Sarmiento: «Está muy bien, pero una zumba de azotes, a tiempo, nos ha venido bien a todos».

El clima de aula de aquella época, en el que los alumnos no tenían derecho a opinar y debían obedecer las órdenes, provocaba un constante nerviosismo puesto que cualquier acción podía ser objeto de castigo, o incluso, sin haber en algunos casos un motivo.

El concepto de castigo se entendía como una situación por la que tenía que pasar un alumno al haber infringido una norma. Aunque también, había otras situaciones dolorosas de los castigos, y que muchas veces no respondían a ninguna falta concreta; es decir castigos psicológicos, que eran vividos como un proceso de destrucción de su autoestima, a través, sobre todo, de la exposición pública por ejemplo: humillaciones generalizadas, clima de aula impregnado de temor, sentimientos de angustia, todo ello generado, en especial, por unas relaciones profesor-alumnos construidas a través de un poder unidireccional sustentado en el miedo. Todo era aceptado con tal de que dejaran de ser salvajes (analfabetos) y cambiaran actitudes no aceptadas en aquella época.

La violencia de la escuela hacia los alumnos, encarnada en la violencia que algunos maestros y maestras ejercieron sobre los alumnos, forma parte de la experiencia escolar cotidiana de muchas generaciones de adultos, en momentos históricos y lugares muy diferentes. Una violencia que se materializa en el clima psico-social del aula, con sus normas, castigos y arbitrariedades impuestos por un tipo de docente que intimida y que ejerce el poder como dominación.

Las disciplinas como fórmulas generales de dominación han existido a lo largo de la historia de la educación. Crea un espacio tanto para el control como para el castigo. Y su cometido era que los niños y niñas aprendieran los contenidos y además hacerlos buenos, y esto lo conseguían a fuerza de castigos corporales y psicológicos.

Hoy se sabe que los castigos, tanto físicos como psicológicos, no permiten el razonamiento, no fomentan el diálogo, y tampoco enseña a ser independiente y autónomo.

### **Bibliografía:**

- [casadelbicentenario.gob.ar/cdmujeres/contenido/vida-publica/vida\\_publica\\_trabajo.html](http://casadelbicentenario.gob.ar/cdmujeres/contenido/vida-publica/vida_publica_trabajo.html)
- [educacion.flacso.org.ar/documentos/iguales/guia4.pdf](http://educacion.flacso.org.ar/documentos/iguales/guia4.pdf)
- [educapeques.com/lectura-para-ninos/hazanas-de-la-humanidad/la-educacion-del-siglo-xix.html](http://educapeques.com/lectura-para-ninos/hazanas-de-la-humanidad/la-educacion-del-siglo-xix.html)
- Foucault, M, Vigilar y Castigar, Nacimiento de la prisión. (1975)
- Gauchat, M. R. Semblanzas educativas <http://www.instituto127.com.ar/Espacio127/05/n5nota02.htm>
- Giovanni G. La escuela como narratividad, 2002, Editores: Tirant lo Blanch.
- <http://juventudpatriotadegranada.blogspot.com/2015/10/efemerides-9-de-octubre-de-1813-de.html>
- <http://www.revisionistas.com.ar/?p=8152>
- Iglesias, E. La escuela pública bonaerense hasta la caída de Rosas, Buenos Aires (1946).
- Ramos, J. Historia de la instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910, Peuser.
- [sites.google.com/a/lamerceonline.com/parapa/la-escuela-de-anta%C3%B1o](http://sites.google.com/a/lamerceonline.com/parapa/la-escuela-de-anta%C3%B1o)

# *Analizando caminos recorridos y creando bifurcaciones hacia el futuro*

*María Cecilia Morales*

*DNI 32143598*

*Área Inicial*

La docencia es vocación y nos llena de orgullo para los que la desarrollamos con pasión. Pero, a la hora de hablar de nues-tras prácticas docentes, siempre queda un sabor a querer saber más o a profundizar aquellos conocimientos ya adquiridos y realizar modificaciones con la mirada puesta en hacer más en pos de las generaciones venideras.

Hoy, teniendo un camino recorrido con conciencia y entrega, continúan surgiendo inquietudes e ideas diversas sobre la «Calidad Educativa» y lo que ello comprende.

Nuestro trabajo desde las salas de nivel inicial siempre pone como eje central a los niños y sus necesidades, ya que asumimos el compromiso de enseñar, como un acto de transmisión buscando una filiación que nos permita enunciar en primera persona las propias culturas familiares de cada niño. Como educadores somos los garantes de mostrar otros mundos, palabras, música, cuentos, entre otros, mostrando otras realidades que superen fronteras.

En las salas, además de enseñar, los docentes nos vemos atravesados por muchas situaciones sociales, de las familias, de los colegas, los cuales debemos atender, ya que es el entorno real que conforma la comunidad educativa.

Como alumna recuerdo propuestas y actividades bastante estructuradas en mi recorrido por jardín. Acciones como pego adentro, pego afuera, hacer bolitas de papel, entre otras. En mi época de residente observé actividades muy novedosas y otras no tanto. Lo importante es pensar qué se hace con esas vivencias y cómo las utilizo en la sala, pensando que año a año los grupos cambian y así también, sus necesidades.

Las prácticas y los contenidos fueron evolucionando, y en mi sala surgen actividades con Mafalda y Antonio Berni por ejemplo, que se acercan a cuestionamientos sobre el rol de la policía, sobre los valores de los padres, entre otros. De esta manera se plasma la realidad en la que están insertos, y utilizándolos como recursos, buscamos crear niños pensantes, críticos y reflexivos.

Sabemos que las familias transmiten a sus niños la realidad que los rodea y nosotras, en la escuela, tenemos que brindar contención y un entorno propicio, para que aprendan y se sientan cómodos para desarrollarse.

En ese sentido, sabemos que la educación desde el nacimiento como derecho tiene como destino mostrar todos los mundos posibles y formar sujetos críticos y creativos.

Todo lo expuesto se ve enriquecido con las ideologías de tres personas que marcaron rumbos a seguir. Tanto Sarmiento, como Rodríguez y Martí ubicaban al niño en el centro de sus desarrollos. Cada uno desde su lugar tiene una concepción sobre el niño y la importancia de la educación. Sus aportes fueron relevantes para pensar y repensar la educación hoy en día.

A Sarmiento le debemos el jardín de infantes y la mirada atenta acerca de las posibilidades de aprendizaje desde los primeros años a manos del Estado, postura que para la época era por demás progresista.

Simón Narciso Jesús Rodríguez (Perú 1854) consideraba la igualdad como punto de partida. Años más tarde esta idea la postularía el brasileño Paulo Freire.

Rodríguez no solo fue el maestro de Simón Bolívar, fue un maestro, un artista, un viajero, un ciudadano del mundo, también fue quien postuló la importancia de vincular la educación con el trabajo y la creatividad.

Enseñar desde entornos creativos, que los incentiven a cuestionarse y a resolver situaciones es la forma de pensar a los niños como actores principales de sus aprendizajes. De esta manera, las preguntas abiertas son la puerta para investigar, imaginar, crear.

La idea pedagógica de Rodríguez puede resumirse en su frase «Enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen, y tendrán quien haga. Al que no sabe, cualquiera lo engaña. Al que no tiene, cualquiera lo compra»<sup>1</sup>.

Es necesario tomar experiencias y saberes de pedagogos latinoamericanos que forjaron una idea de educación latinoamericana y a

partir de sus legados debemos resignificar el presente educativo.

Cada uno como docente asume posturas frente a los alumnos, colegas y directivos. Enriquecer las propuestas en trabajos colaborativos cambia la mirada del abordaje de las aulas. Repensar nuestras formas de enseñar, las herramientas y recursos utilizados, son la forma de darle una vuelta de tuerca a la educación actual.

Cada docente tiene el desafío de reinventar sus prácticas y brindar calidad educativa, pensando en aprendizajes significativos, activos y donde los protagonistas sean los niños y la retroalimentación entre pares y adultos.

Martí decía «Para los niños trabajamos, porque son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo». Esto es la base de la enseñanza, de capacitarnos, de juntarnos entre colegas y mates a repensar nuestra tarea.

En el campo de la docencia, lo importante es el camino y lo que nos fue enseñando, como dice Luis Iglesias, «ser maestro es fundamentalmente, ser investigador. Ser apasionado por la búsqueda, por encontrar el camino y por hacer el camino. El camino se encuentra caminando»<sup>2</sup>. Estas palabras encierran tanto significado, que solo el que está en ejercicio sabe de qué se trata.

A veces se nos presentan situaciones que, atravesándolas es cómo se resuelven y lo más importante es que, de todo se aprende. En esta profesión el camino es la mejor escuela. Pensando en preparar a los niños no sólo para que tengan los conocimientos sino, para que puedan desenvolverse como sujetos autónomos, debemos descentrarnos, y apuntar a

---

<sup>1</sup> Rodríguez, S. (1990) Sociedades americanas. Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas. Pág. IX - XL

---

<sup>2</sup> Iglesias, L. (1950) Viento de estrellas. Antología de creaciones infantiles. Buenos Aires, aeiou editora experimental

fomentar la participación activa de los alumnos, promoviendo un trabajo colaborativo, el contacto con la naturaleza y la realidad social. De esta manera, aprender en un entorno con motivaciones reales y significativas hace de los aprendizajes algo más valioso y duradero en el tiempo. Un ejemplo para hacer más claro lo expuesto, es la escuela de las hermanas Cossettini, donde los niños son considerados agentes creativos, pueden producir obras de arte, pueden fabricar cosas, pueden producir comida, así mismo se promueve la investigación, la búsqueda de información en distintas fuentes para fines concretos en un acercamiento al pensamiento científico. Buscan comprender la realidad natural y social que sucede fuera de la escuela, en vez recibirla mediatizada. De esta manera el aula es la calle, el río, un lugar de trabajo, un medio de transporte, una experiencia directa y concreta. Así estamos resignificando la tarea de enseñar.

Mis vivencias en la sala componen mi bagaje como docente, con la mirada puesta en el futuro, y hacen que hoy busque contagiar a colegas en la acción y el repensar las formas de enseñar, brindando caminos con bifurcaciones posibles y accesibles para todos los niños.

Tomo las palabras de Freire, más cercanas a la actualidad, y me hago eco de ellas: «El educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando quien al ser educado, también educa, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos».

Freire, P. (2012) Cartas a quien pretende enseñar. Madrid, Siglo XXI. Primera carta, pág. 45-59.

### *Bibliografía*

Iglesias, L. (1950) Viento de estrellas. Antología de creaciones infantiles. Buenos Aires, aeiou editora experimental.

Puiggrós, A. (1994) Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Buenos Aires, Aique.

Freire, P. (2002) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (2012) Cartas a quien pretende enseñar. Madrid, Siglo XXI.

# *Juego con intencionalidad pedagógica en el Jardín Maternal: El Juego Heurístico*

*Dora Alejandra Ledesma*

*DNI 18591315*

*Área Primaria*

La siguiente propuesta trata de ser una indagación de carácter general acerca del juego en el Jardín Maternal. Creo que como docentes debemos profundizar nuestros conocimientos porque encontramos en el juego lo relevante, ya que con la intencionalidad pedagógica hacemos que se convierta en pieza fundamental del Jardín Maternal.

Para obtener la información teórica comencé la búsqueda por Internet que me acercó al nombre de Elionor Goldschmied, quién fue la ideóloga de este juego y su libro, «La educación infantil de 0 a 3 años», tomando como referente al Capítulo IV «El cesto del tesoro» y el Capítulo VIII «El juego heurístico con objetos». Luego completé la información con Aportes Teóricos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para poder elaborar más sobre el juego. Además quiero compartir con ustedes mi experiencia en una sala de deambuladores donde se trabaja con este juego.

## *Definición de juego*

El juego es el medio de la afirmación del yo durante la infancia, demuestra la autonomía del sujeto sobre el medio. Posibilita además afirmar nuevas conquistas, permite la comuni-

cación con los otros, adultos y pares. El juego al igual que el lenguaje es el instrumento más común para desarrollar la socialización, participando activamente en la cultura.

Podemos decir que el juego está íntimamente relacionado con el deseo que los niños tienen por saber y saber hacer, de controlar a través del espacio lúdico partes de la realidad a las cuales por lo general no se tiene acceso. El juego es algo privilegiado de la infancia y uno de los derechos fundamentales, una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su desarrollo. Este recorrido lúdico ofrecerá oportunidades para el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, la imaginación, la comunicación, ampliando su habilidad para la mejor comprensión del entorno.

El tiempo es una variable fundamental para el juego, ya que es necesario para que éste se organice. Se le reconoce al juego la enorme capacidad de generar en los niños una construcción subjetiva, incluyendo, la afectividad, motricidad, la cognición y la socialización.

No se debería decir de un niño que «crece», habría que decir que se «desarrolla» para el juego.



## Concepciones teóricas

Son muy importantes los aportes de Piaget para la comprensión del juego infantil. Este autor afirma que el juego se define por las diferencias de grado en la orientación que adopta este comportamiento en el que observa una predominancia de la asimilación sobre la acomodación.

El juego se diferencia cada vez más de las conductas de adaptación propiamente dicha (inteligencia), para orientarse en la dirección de la «asimilación», de esta manera podemos decir que el acto de inteligencia desemboca en un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, en tanto la imitación prolonga esta última por sí misma, se puede decir que el juego es esencialmente asimilación o asimilación que prima sobre acomodación».

Especialmente en su obra «La formación del símbolo en el niño», y en otros escritos, Piaget describe al juego infantil como una actividad en la que toma la realidad a sus deseos, haciendo que todo sea posible. Piaget concluye que el juego tiene como característica la búsqueda del placer, además importante, la clasificación que realiza respecto de los juegos en funcionales, simbólicos y reglados, que se corresponden con las etapas o estadios del desarrollo que establece.

Destaco los aportes de Vigotsky y Bruner, Vigotsky le confiere al juego un lugar fundamental en el desarrollo del sujeto, este autor coincide en cuestionar si el placer es una característica del juego, aunque asegura que el juego logra liberar al niño de las exigencias a las que se ve cotidianamente. Considera a su vez que el juego es la manera en la que el niño participa de la cultura, el cual está regulada por la cultura misma. Sostiene que el juego se va modificando en la concreción de un objetivo, por lo que rehúsa

considerar al juego como una actividad sin objetivos. Lo que le da sentido al juego son las reglas además de generar un desafío. Vigotsky sostiene que el juego crea una zona de desarrollo próximo dado que en el juego el niño está siempre más avanzado que en su comportamiento habitual.

Bruner afirma que el juego es un factor que compensa la inmadurez con que los seres humanos nacen. En esta etapa del ciclo vital, el juego cumple importantes funciones dado que hace posible que el organismo experimente con conductas complejas sin la obligación de cumplir una determinada meta.

En la obra de Freud, encontré referencias sobre juego, considerando «una práctica normal», es decir que el juego tiene como objetivo el placer y el goce del niño. De esta manera los niños liberan sus represiones y logran expresar, lo que es reprimido por la sociedad. Las tendencias reprimidas quedan latentes en el inconsciente y se expresa a través de otras actividades como el sueño o el juego. Para Freud el juego se rige por un goce de orden sensual. De este modo a través del juego el niño modifica la realidad y realiza duelos por las pérdidas vivenciadas y las elabora, anulando sus experiencias dolorosas y angustiantes.

En su obra «Más allá del principio del placer», Freud describe el juego del «fort da», ejemplo del carretel que un niño echa a rodar y recupera mediante un cordel, evidenciando angustia al arrojarlo y satisfacción al recuperarlo, conducta que hacía suponer el esfuerzo que realizaba el niño preocupado compensar y soportar mejor la ausencia materna.

Winnicott considera al juego fundamental en la integración de la personalidad. Por medio del juego los niños pueden liberar su carga agresiva de un modo constructivo. De este modo el juego posibilita una actitud

social de control de su ansiedad y de las pulsiones que le provocan angustia.

Además afirma que los niños pueden a través del juego desarrollar la fantasía e imaginación. «El juego es la prueba continua de la capacidad creadora que significa estar vivo». Para el autor el juego es un indicador de salud, dado que es una actividad que permite comunicar aquello que no puede expresarse a través de la palabra.

Al referirse de los fenómenos transicionales, Winnicott dice que el jugar tiene un lugar y un tiempo, «jugar es hacer.»

Los objetos transicionales poseen rasgos subjetivos junto a otros propios del mundo externo y representan una defensa frente a las ansiedades que implica la ausencia de las figuras de sostén. Algunos de estos objetos pueden ser las mantas, peluches, chupetes, etc. que le ofrecen seguridad al bebé. Estos objetos en períodos posteriores se abandonan y pierden su importancia.

En la línea psicoanalítica, es importante sumar los aportes de Aberastury, una de las psicoanalistas infantiles argentinas que han contribuido a la comprensión de la infancia. Esta autora incorporó en sus análisis el diagnóstico lúdico. Considera que el niño a través del juego elabora sus conflictos y ansiedades y proyecta en los objetos lúdicos sus penas y temores. El juego le posibilita representar situaciones del mundo real, dramatizado y jugando a ocupar roles diversos proyectando sus conflictos como medio de dominio y alivio de ansiedades.

## *Qué es el Juego Heurístico*

Podemos decir que la Cesta de los Tesoros es anterior al Juego Heurístico con objetos, donde Goldschmied y Jackson (2000), definen al

juego heurístico «como un sistema de educación en el cual se le enseña al alumno a descubrir por sí mismo las cosas. A partir de esta definición, describe el «Juego heurístico» como una propuesta basada en la actividad exploratoria y de descubrimiento espontáneo que realiza el niño al operar con los objetos.»

Para estas autoras el Juego Heurístico es un enfoque que se puede desarrollar de diferentes maneras.

Al igual que en la Cesta de los Tesoros el docente presenta variedad de objetos para que el niño explore, no obstante en la cesta se pregunta «Que es tal objeto» mientras que en el Juego Heurístico la pregunta es «que puedo hacer con dicho objeto. Esta complejidad surge como consecuencia del desarrollo natural del niño ya que en la cesta del tesoro los niños logran permanecer sentados y en el juego heurístico ya comienzan a desplazarse.

Este juego se realiza en la sala, la cual deberá estar desprovista de otro estímulo, delimitado muy bien el sector de juego, y de tamaño amplio, para favorecer la libertad de los movimientos, muchas veces se suelen poner alfombras también para disminuir los ruidos y generar un espacio tranquilo. Los objetos deben ser variados y numerosos para que todos los niños tengan la posibilidad de explorar. Cada bolsa de material necesitaría tener al menos veinte o cuarenta del mismo tipo. También se requieren por lo menos veinte recipientes. Las bolsas para cada tipo de objeto facilitan el orden posterior al juego y el inicio de la clasificación de objetos. El juego comienza con no menos de tres recipientes en el piso de la sala de diferentes tamaños por niño y una bolsa de objetos por niño o cada dos niños (cadenas, pelotas, tubos de cartón, etcétera). La bolsa puede presentarse cerrada o abierta con el material esparcido alrededor de los recipientes de cada niño, esto dependerá de la edad de los

niños y la experiencia en el juego, para decidir entre una u otra opción.

## *Rol docente*

La intervención del docente coincide a la de la Cesto del tesoro, siendo facilitador del juego. En primera instancia deberá seleccionar y reunir los objetos y materiales, observando el estado y la higiene de los mismos, desechando los que no estén en condiciones óptimas. El adulto debería registrar, a través de la observación constante, las acciones de cada uno de los niños, para así poder tener en cuenta la evolución de ellos.

El docente no debe intervenir, durante el desarrollo, debe permanecer sentada en la silla, en silencio, atenta y observando, tal vez estudiando a un niño/a determinado y registrando aquello que hace con el material. No estimula ni sugiere, no elogia ni dirige lo que los niños/as deben hacer.

## *Objetos y materiales que lo componen*

Podemos encontrar, pompones de lana, no muy grandes, de colores originales. Cilindros de cartón de todos los tipos (por ejemplo: los de los rollos de papel de cocina o de plástico para envolver alimentos, o de papel para impresoras).

Cintas de distintos materiales Bloques de madera. Llaves viejas, unidas en manojos pequeños. Tapas de metal de tarros. Conchas marinas o de caracoles. Bolsas y cajas pequeñas. Corchos. Piñas. Cestos y recipientes de todos los tamaños. Anillas de cortina, de madera y de metal. Pinzas de tender la ropa. Ruleros para el cabello, de diferente diá-

metro. Pelotas de ping pong. Corchos grandes y pequeños. Topes de goma para las puertas. Cadenas, de longitud variada, con eslabones de tamaño pequeño y medio. Botones de hueso grandes.

## *Observación directa*

Para poner en práctica mi investigación asistí a un jardín que cuenta con un cuerpo directivo que atiende las necesidades del establecimiento para lograr un buen funcionamiento del mismo.

Los niños que concurren a este jardín son hijos de funcionarios y empleados del Ministerio de Agricultura Ganadería y Pesca. Un alto porcentaje viven en Capital Federal y el resto en provincia de Buenos Aires. Podemos decir que estas familias se ubican en una clase media. La sala observada era amplia, sin muebles que impidieran el libre desplazamiento de los niños, con pisos plásticos y cálidos.

La sala de cambiado se encontraba separada de la sala de juego, permitiendo esto mayor espacio. Se destaca que durante el cambiado no se interrumpen las actividades. Las docentes que observé cumplieron a mi criterio con esta categoría, se pudo observar que cuentan con variedad de objetos, están atentas para tenerlos en un buen estado de conservación y si es necesario son reemplazados por otros objetos.

Los materiales utilizados en el Juego Heurístico deben ser elementos de uso cotidiano, no juguetes comprados. Muchos de los objetos se pueden conseguir de los padres, las docentes, abuelos, amigos, etcétera, por ejemplo potes vacíos tapas de metal de tarros, piñas, rollos. Los que se compran en ferreterías, tiendas de artículos de cocina o

en mercerías son en general, bastantes económicos (broches para tender la ropa, rúleros para el pelo, pelotas de ping pong). Se necesitan bolsas que se cierren con un cordón, o cajas para guardar estos materiales.

Se deben buscar continuamente, con imaginación, objetos diferentes que se puedan añadir a la colección de bolsas. Muchos artículos son parecidos a los que se incluyen por unidades en la «Canasta de los tesoros», y ofrecen la más amplia variedad posible de tamaño, peso, color y textura.

En la observación y encuestas que realicé se pudo saber que son las docentes las que aportan el material, piden colaboración a las familias o al cuerpo directivo y se cumple exitosamente lo desarrollado anteriormente.

Cuando a la docente le pregunté por los tipos de materiales que utilizan en la sala, ésta respondió: «Materiales de todo tipo, convencionales y no convencionales. Tratamos de tener gran variedad para intercambiar juegos y juguetes sin cansarlos. Usamos desde juguetes comprados hasta los confeccionados por nosotras». La función del docente en la sala observada fue ser la de facilitadora del juego; es quien seleccionó y reunió los objetos, la que está atenta a su cuidado, se aseguró de que se reparen los estropeados y se laven o, si es necesario, se tiran y piensa en otros tipos de elementos interesantes.

Durante el desarrollo, permaneció sentada, en silencio, atenta y observando. No estimula ni sugiere, no elogia ni dirige lo que los niños deben hacer. La única excepción en este punto es si un niño empieza a tirar las cosas y a molestar a los demás. Cosa que en la observación no ocurrió.

Mientras se guardaban los materiales, los niños levantaron las cosas del suelo, llevaron a la docente (quien permaneció sentada) y

colocaron en sus bolsas que la sostenía abierta. De esta forma, comienza a fomentarse el desarrollo de actitudes de cuidado de los materiales. Se sugiere que para guardar no se haga una llamada general del tipo «¿Quién me ayuda?», esto es así ya que siempre se corre el riesgo de que alguno responda que no desea hacerlo.

Después se pueden hacer comentarios tales como: «hay uno aquí debajo», «detrás de la silla», «uno al lado de tu pie», para señalar que todos los objetos del mismo tipo se deben colocar en esa bolsa, cada frase debe estar asociada directamente con una acción porque ayuda a que todos colaboren. Podemos decir que en esta categoría se cumplió lo observado con la teoría investigada.

## *Tiempo y espacio*

Se sugieren que para realizar una muy buena sesión de juego heurístico hay que disponer de tiempo y espacio, debe ser sistemáticamente planificado y constituirse en proyecto de todos los docentes que trabajen, en este caso con deambuladores. En la sala observada el tiempo que se le brinda al juego heurístico es de aproximadamente una hora, cuenta con una sala amplia libre de muebles y obstáculos que perturben el juego del niño.

## *Organización*

Si hacemos referencia a la organización que debe tomarse en cuenta si se desea que los niños obtengan la máxima satisfacción, tenemos que saber que el docente debe disponer de quince variedades de objetos. Cuantos más materiales se ofrezcan, mayores son las posibilidades de descubrimiento y acciones combinatorias.

## *Etapas del juego heurístico*

En la primera, la educadora prepara el material en un aula vacía y libre de otros elementos de juego. Se organiza la sala en varios puntos de juego, de manera que los materiales queden agrupados según sus cualidades. Los niños pueden encontrar el material esparcido por el suelo o bien, pueden observar cómo la maestra lo va colocando.

En la segunda, fase de exploración, los niños combinan y exploran libremente los diferentes materiales.

En la tercera, de guardado, los niños guardan el material y lo van clasificando con la ayuda de la docente, guardando cada material dentro de su bolsa correspondiente.

Entendemos que en el Jardín Maternal muchas veces se prioriza el cuidado del niño, desatendiendo la parte lúdica. No quiere decir que no se realice sino que en el día a día muchas veces las docentes sienten que «los niños no tuvieron tiempo de juego».

El juego heurístico es una propuesta de buena enseñanza para llevar a cabo en las salas de edades más pequeñas. En esta propuesta se observa que los niños:

\*Aumentan su capacidad de elección espontánea al contar con una amplia variedad de materiales.

\*Comienzan desde muy temprano a jugar con un objetivo y más concentrados.

\*Enriquecen su autonomía porque en el proceso de exploración no se les plantea el problema de un uso correcto o incorrecto del material.

\*Cuando los niños juegan se muestran muy concentrados en sus propias exploraciones y descubrimientos; se producen escasos momentos de agresión o conflicto con los otros.

\*En relación a los docentes, aumentan su autonomía profesional, porque incrementan su toma de decisiones fundamentada, de observación de los procesos de aprendizaje y de respeto por la actividad de los niños, enriquecen (y se enriquecen) con la participación de todos los que cuidan.

El juego heurístico contribuye a estructurar el pensamiento, el lenguaje, la relación personal y las acciones de los niños y niñas que están inmersos en dicha actividad.

Basada en la observación y control sobre el proceso, algunas cuestiones que pueden servir para reflexionar sobre la evaluación, es decir, qué se puede conseguir con esta actividad, pueden ser: Con esta actividad el adulto tiene ocasión de observar con tranquilidad a los niños y niñas, de conocerlos mejor, y le proporciona una visión global del grupo pero manteniendo la distancia. Todo esto facilitará a la educadora/or la reflexión.

Espero que este texto sirva de disparador para que esta propuesta se siga realizando, se lleve a cabo en los Jardines Maternales y que sirva de referencia para las docentes en ejercicio.

### *Bibliografía consultada*

Aquino, M. (2005). «El juego heurístico en el Jardín Maternal». En Itinerarios Didácticos para el Ciclo Maternal. Propuestas educativas de 0 a 3 años. Origlio, F. (comp.). Buenos Aires: Hola Chicos.

Chateau, J. (1987): Psicología de los Juegos Infantiles. Buenos Aires: Kapelusz.

Diseño curricular para la Educación Inicial, Marco General, Buenos Aires, 2000

Goldschmied, E., y Jackson, S. (2000): La Educación Infantil de 0 a 3 años. Madrid. Ediciones Morata S. L.

Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial. Fundación Arcor. Entre Ríos. 2008. Disponible en: <http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/inicial/files/2011/02/Lineamientos-Curriculares-para-la-Educaci%C3%B3n-Inicial-parte-21.pdf>

Ofele, M. R (2000): Juego, Aprendizaje e Instituciones educativas. Buenos Aires. Instituto de Investigación y formación en Juego. Disponible en: <http://www.instituto.ws/iifj/esp/Juego,%20Ap,%20Inst%20Ed.PDF>

Piaget, Jean (1966): La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.

Vigotsky, Lew (1979): El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Editorial Grijalbo.

Winnicott, D. (1972): Realidad y Juego. Barcelona: Editorial Gedisa

# *Sociedad violenta y su traslado a las aulas*

*Graciela Inés Martin*

*DNI 11955781*

*Área Curricular*

Antes de zambullirnos de lleno en la problemática específica en la que nos centraremos, resulta esencial dar una definición amplia y a la vez certera de que es la **violencia** para así llevarla, por extensión, a la sociedad en la que nos desenvolvemos todos los días de nuestras vidas. Así es entonces que la **violencia** [1] es el tipo de interacción entre sujetos que se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que, de forma deliberada, aprendida o imitada, provocan o amenazan con provocar daño o sometimiento grave (físico, sexual, verbal o psicológico) a un individuo o a una colectividad, o efectivamente lo realizan, afectando a sus víctimas de tal manera que limitan sus potencialidades presentes o futuras.

Si bien [2] un grupo de investigadores españoles ha investigado la violencia como fenómeno filogenético, manejando coeficientes de violencia de especies animales y humanas a lo largo de la prehistoria y de la historia. Sus resultados estiman que el progreso humano ha bajado la violencia del homo sapiens del 2% al 0,001 moderno actual, lo cual es orientativo de cierto grado de evolución respecto a esta temática, queda eclipsado por el crecimiento vegetativo tomado en el mismo rango temporal.

Explicar toda forma de violencia escolar sin hacer mención sobre sus raíces socioeconómicas y culturales, no solo impedirán al

lector formarse una acabada imagen de la realidad actual, sino que a su vez invalidara todo intento de posible solución, muchas veces al alcance del docente al frente del aula. Si aceptamos que «la violencia» es un subproducto socio-cultural, implicará indefectiblemente que aceptaremos también que, aunque con resultados igualmente dañinos, los medios empleados para su implementación serán en esencia diferentes dependiendo en particular de la franja etaria que lo implemente, como así también de su grupo de pertenencia socio-económico. Así pues, es que hizo su entrada triunfal la ciber-violencia, [5] como recurso ya masivo por su accesibilidad la que consiste en que una persona o grupo de ellas use la violencia (física o verbal) para ridiculizar a alguno y haga un video, una publicación o cualquier otra forma de comunicación y la divulgue por Internet o en sus redes sociales. El 7 % de los videos publicados por Youtube en 2010, esto es, 50.000, pertenecen a ciber-violencia. Y hay una escalada notable en importancia de la popularidad de este agresivo y agresor fenómeno estimada en un aumento de más del 57 %.

Centraremos así nuestro análisis, a la población escolar perteneciente a grupos socioeconómicos medios y bajos, de los que se nutre en un alto porcentaje la educación

pública y gratuita de la Ciudad de Buenos Aires, limitando de esta forma los alcances del mismo por cuanto siendo la violencia escolar un producto resultante de la violencia de una «sociedad» dada, teniendo como variables independientes factores socioeconómicos, si variáramos factores como raigambres culturales, entornos sociales o ingresos, nuestro estudio no estará correctamente circunscripto y por ende arribaremos a conclusiones que por lo menos estarán fuera de nuestro rango de error pretendido.

Es por lo tanto, que conforme la sociedad industrializada avanzó con un sinnúmero de implementaciones, justificando las mismas con una supuesta elevación de los estándares de vida, sus integrantes que son parte activa en la cadena productiva de estos bienes, se hallan sometidos a las presiones derivadas tanto de la industrialización como de los fenómenos excluyentes que los asilan de los mismos, así entonces, al solo efecto de poner en claro sobre oscuro, tenemos integrantes de la sociedad, que pese a ser parte de un modelo fabril, se ven aislados del producto que producen por sus propias limitaciones salariales.

Estas limitaciones económicas generadas fácticamente por los ingresos salariales, conllevan inexorablemente a estados de frustración individual, plenamente justificada en la mente de quien la padece, por sentir este que pese a que es parte de una cadena de producción de bienes y servicios que otros más afortunados pueden consumir el queda aislado del mismo. Atento a lo complejo de la situación narrada, por lo difícil de hallar su solución desde un plano netamente económico, esta acumulación de frustraciones sostenidas en el tiempo coadyudan inevitablemente a estados «irritables» del sujeto sometido a ella [3].

Como el órgano constructor de toda sociedad es la familia y esta se nutre de los indivi-

duos para llevar adelante dicha construcción, todo estado de frustración individual sostenido en el tiempo, por el principio básico de la fuente y el sumidero, tendrán como destino final a esta, afectando directa o indirectamente a los más inermes de los integrantes que la componen: los niños.

Así es que los elementos más sensibles y desprotegidos de nuestra sociedad, los niños, inevitablemente quedan expuestos a las descargas de estas frustraciones convertidas muchas veces en violencia verbal o peor aún física, por la ausencia de un sistema que contenga al individuo abrumado por ellas. Conforme a lo expuesto, resulta obvio que las implicancias están condenadas a sobrepasar los límites intrafamiliares, alcanzando así a otros individuos no integrantes del núcleo familiar.

Asimismo es loable destacar por esta docente y observadora de la realidad imperante, que estas limitaciones existentes en los ingresos salariales impondrán a la postre, restricciones de todo orden al núcleo familiar descripto, impidiendo o por lo menos obstaculizando su ascenso social, hecho que la escuela pública actual está decidida a mitigar desde las aulas.

Es la actitud del docente embebido en esta problemática de una sociedad cada vez más violenta, a la luz de los acontecimientos que son de público conocimiento, yendo estos desde agresiones entre el alumnado como así también las lesiones físicas sufridas en muchas ocasiones por el personal docente y no docente de las escuelas en mano de familiares de alumnos con problemas sistémicos de conducta, no sesgar en su continua construcción de puentes interpersonales orientados a la resolución de todo conflicto intra-alumnado desde su fase más inicial, evitando así una escalada que indefectible concluirá con alguna forma de materialización de la misma.



Tal vez en la actualidad, la manifestación de violencia en las aulas sea el «bullying escolar» [4], con su probable réplica extramuros de la institución educativa en el seno familiar, pero ahí sí invirtiéndose el direccionamiento vectorial de la agresión sufrida, pudiendo ser esta verbal, psicológica o física. Así es entonces que el alumno traslada a la institución escolar toda la problemática en la que está circunscrito, ante la falta de una resolución social de su problemática familiar, complicándose aún más ésta si consideramos que la situación por la sufrida es común denominador entre gran parte del alumnado, lo que exige por parte del educador un estado de alerta permanente ante una conflictividad en franco crecimiento.

Es a través de la experiencia personal como docente que es la resolución de conflictos la que permite la prevención, ya que es primordial a todas luces, detectar en primeras fases conductas sociopáticas dentro del alumnado y evitar así el intento infructuoso y ya tardío de remediar rencores que todo «bullying escolar» conllevara, entendiendo a la vez que el alumnado en cuestión está inmerso en una problemática familiar y social que coyunturalmente es de difícil o imposible solución.

Así es que volviendo al punto inicial, la frustración laboral por insatisfacción económica o de ascenso social hace inevitable la mención de quien en su momento perfeccionó el modelo fabril de línea de producción del sistema de organización racional del trabajo, Frederick W. Taylor quien encuentra en su análisis dos factores que destruirán, progresivamente, a todo oficio. En primer lugar, deduce que el oficio es un modo de resistencia efectivo ya que la clase obrera posee el control y el conocimiento de los modos operatorios de producción, y el patrón se encuentra excluido de él. En segundo lugar, y aún más importante, llega a la hipótesis que el dominio obre-

ro sobre los modos de producción hace imposible la eliminación del control obrero sobre los tiempos de producción. Resumiendo, Taylor llega a la siguiente conclusión: quien domine los modos operatorios será, también, quien domine los tiempos de producción. Por tal razón, el análisis Tayloriano plantea que el capital debe dominar y dictar los modos operatorios para, así, poder adueñarse de los tiempos de producción. El gran aporte histórico del taylorismo será instalar, en lugar de la norma del obrero, la ley patronal, Taylor por lo tanto propuso que las prácticas de trabajo que se habían desarrollado en la mayoría de los ambientes de trabajo eran excesivamente ineficientes. Él postuló entonces que un estudio exhaustivo podría llevar a mejores prácticas para realizar cualquier tarea, y que los métodos predominantes raramente eran tan eficientes como las mejores prácticas. Taylor [9] admitió que, si la remuneración de cada empleado se relacionara con su productividad, su rendimiento aumentaría significativamente y así es que cual perro que se muerde la cola volvemos a la insatisfacción económica y la falta de ascenso social como cartucho que carga esa arma que es la frustración individual, siendo la violencia familiar, escolar o social el disparo ocasional de una larga lista de acontecimientos que por sencillos y cotidianos nadie remedia.

Tal vez, en el año 1911, en que Taylor [8] produjera su obra «Principles of Scientific Management» no fueran registrables o estudiadas como de importancia las situaciones de «bullying escolar» [6] o bien por la baja densidad de escolarización imperante o bien por los factores socio culturales de la época, pero bajo la mirada exhaustiva de esta docente son de inapelable existencia aunque la historia las haya perdido en algún rincón de su memoria.

Conforme evolucionó la problemática humana en lo laboral, transfiriéndolas a su

entorno social, como escape universal, también surgieron otros «modelos» de pensamiento industrial como un desesperado intento por humanizar las relaciones interpersonales y lo netamente industrial, así entrada la década del '70 hizo su aparición el «Toyotismo», modelo en el que se incluían variables que para el «Fordismo» no revestían importancia.

En este nuevo paradigma la flexibilidad laboral y alta rotación en los puestos de trabajo/roles, estímulos sociales a través del fomento del trabajo en equipo, un sistema *just in time*; que revaloriza la relación entre el tiempo de producción y la circulación de la mercancía a través de la lógica de menor control del obrero en la cadena productiva y un aceleramiento de la demanda que acerca al «stock 0» y permite prescindir de la bodega y sus altos costos por concepto de almacenaje, adquirirían relevancia como pilares de una nueva percepción de lo aceptable sin desmedro de la capacidad productiva.

El «Toyotismo» también ha manifestado formas híbridas en otros países con el objetivo de perseguir la reducción de costos y el estímulo social a los trabajadores.

Como epítome de las revoluciones industriales ya ocurridas, en el continuo devenir de los tiempos, ingresamos en la actualidad, de lleno a otras herramientas de alto poder productivo que reducen la capacidad artesanal del hombre y por ende limitando su capacidad de decisión, si... llegamos a la última frontera, la informática y la era digital.

Los autores Philip Brown; Hugh Lauder y David Asthon [7] denominan taylorismo digital a la organización global del denominado «trabajo de conocimiento propio» de la revolución informática o tercera revolución industrial, que es sometido al mismo proceso de gestión de organización científica que en su día sufrieron los denominados trabajos artesanales por el taylorismo. El taylorismo

digital somete las tareas, hasta hace poco consideradas «no mecanizables» y de carácter creativo, intelectual, propio de las clases medias y profesionales, al mismo destino que las artesanales, las que son codificadas y digitalizadas consiguiendo que la capacidad humana de decisión y juicio pueda ser sustituida por programas automáticos con protocolos de decisión informatizados y así sistematizarlas. Además, por su facilidad de deslocalización y movilidad técnica de los procesos, que son propias de las conexiones globales informatizadas. Por lo que los empleos son fáciles de exportar, cambiar y sustituir.

Como surge de la simple lectura de esta breve reseña histórica del como la sociedad se convirtió en víctima inocente de su materialismo casi obsesivo, alimentado desde la hora cero por el capitalismo en su búsqueda de obtención de mejores dividendos es que llegamos a sociedades integradas por un gran número de personas cargadas de insatisfacciones al no poder ver la concreción de sus más básicas aspiraciones, entendiendo que es el consumismo impulsado desde distintos medios el que agudiza el fenómeno planteado, amplificándolo a manera de negar la existencia individual por no poseer determinado bien o servicio.

Como última conclusión, y entendiendo que el modelo imperante no cesará en su codicioso paradigma, ante la incapacidad de los distintos Estados Nacionales o Provinciales de promover al bienestar general, la violencia ya instalada en nuestras sociedades tenderá a hacerse crónica, estando en las manos de los educadores el empleo de metodologías de resolución de conflictos en una formato de alerta temprana, privilegiando para ello el diálogo interpersonal siempre que le fuera posible.

Solo mediante el aprendizaje y el ejercicio de la tolerancia se podrá mitigar los efectos

perniciosos de una sociedad que ha entronado en el consumo de bienes y servicios todas sus expectativas de evolución humana, relegando de manera inexplicable a lo que nunca debió dejar de ser el eje de todo su progreso científico tecnológico: «el hombre», como sujeto y protagonista de este, sin diferenciar su destino del de otro ser humano, porque después de todo

«solo humanos somos y toda gloria, simplemente es efímera». Es en la plena satisfacción individual que la sociedad podrá, al final, exorcizar los fantasmas de la violencia, no existirá remedio alguno si el capitalismo salvaje y crónico no se enfrenta a su oxímoron, sea cual fuese este.

**“Cuando la educación no es liberadora, el sueño del oprimido es convertirse en el opresor” Paulo Freire**



*Una imagen que desarrolla toda la mecánica de violencia y su forma de propagación*

## Referencias

[1] El término en español es un cultismo; se corresponde con el sustantivo latino *violencia*, que deriva del adjetivo *violens*, -entis, que significaba «impetuoso», «furioso». En última instancia, el origen latino de la palabra es el sustantivo *vis* («fuerza», «poder», «potencia»); Cf. [myetymology.com](http://myetymology.com), «Etymology of the Latin word *violentia*».

[2] José María Gómez, Miguel Verdú, Adela González-Megías et Marcos Méndez, « The phylogenetic roots of human lethal violence », *Nature*, vol. 538, no 7624, y 13 octubre 2016, p. 233-237 (DOI 10.1038/nature19758).

[3] Dr. Bernat-Noel Tiffon Nonis «Manual de Consultoría en Psicología y Psicopatología Clínica, Legal, Jurídica, Criminal y Forense» p.159-161 (2008).

[4] VOORS, WILLIAM; *Bullying el acoso escolar*. Editorial: Oniro. Barcelona (2006).

[5] GÓMEZ, AMALIA; *La escuela sin ley: intimidación de profesores, acoso de compañeros, el maltrato físico y verbal, los padres: abogado de sus hijos, los héroes del cyberbullying*. Madrid (2009).

[6] GONZÁLEZ DE RIVERA Y REVUELTA, J.L.; *El maltrato psicológico: cómo defenderse del bullying, mooving y otras formas de acoso*. Editorial: Espasa Calpe.

[7] Philip Brown, Hugh Lauder, David Ashton, *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*, Oxford University Press, 2011

[8] Frederick Winslow Taylor y la administración científica: Concepto, realidad y mitos, Antonio Barba Álvarez, UAM.

[9] El taylorismo y el fordismo, en Attac, 2013

## Bibliografía

J. Galtung (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción reconciliación, resolución, afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: bakeaz, gernika gogoratuz. Pág. 15.

Dr. Bernat-Noel Tiffon Nonis «Manual de Consultoría en Psicología y Psicopatología Clínica, Legal, Jurídica, Criminal y Forense» p.159-161 (2008)

Piore, M. y Sabel, C. *La segunda ruptura industrial*. Alianza Editorial. Madrid.

Wright, E. O. (1983). *Clase, crisis y Estado*. Madrid. Siglo XXI

Coriat, Benjamín. *Pensar al revés*. Siglo XXI. México.

Barri, Ferrán; S.O.S. *Bullying Prevenir el Acoso Escolar y Mejorar la Convivencia*. Editorial: Praxis, S.A. (2006).

Armas Castro, Manuel; *Prevención e intervención ante problemas de conducta*. Editorial: Wolters Kluwer Educación.

Coriat, Benjamín. *Pensar al revés*. Siglo XXI. México.

# *Ser educador, un constante desafío*

*María Elena Passarello*

*DNI 22964839*

*Nivel Inicial*

En el día de hoy, viernes 9 de junio, estoy frente a la computadora reflexionando mis prácticas docentes, desde hace casi diez años soy maestra de inicial en un Jardín de Infantes que se encuentra dentro de una de las Villas del Bajo Flores, allí funcionan dos turnos dobles y en cada uno de ellos, 4 salas de 3 años, de 4 años y de 5 años.

Surge la posibilidad de escribir relatos sobre anécdotas, narrativas, en fin, experiencias pedagógicas que hayan enriquecido mi trabajo como docente.

Después de tantas experiencias vividas en el jardín durante muchos años de docente, cargados de momentos felices, al ver el desenlace obtenido, en oportunidades exitosas y otras no tanto, reflexiono: ¡qué arduo es optar sobre qué escribir!, sobre qué narrar, se entremezclan dudas, preguntas, y ganas de que la experiencia sea enriquecedora, para que quien lo lea apueste a la educación que se viene.

Al comenzar este ciclo lectivo sentía una gran ansiedad de conocer el nuevo grupo de alumnos/as y sobre todo a alguien en particular.

Me encontraba en la sala tomando las primeras entrevistas a un grupo reducido de padres, en ese momento se acerca el abuelo de Mora, una niña con características especiales, problemas de conducta, hiperactividad

complejizando su bajo rendimiento en cuanto a lo cognitivo, motivo por el cual me aconseja tener mucha paciencia.

El grupo de niños, en general, era muy inquieto y con algunas dificultades de integración. Había un pequeño grupo de niños que no comprendían consignas, tenían dificultades al compartir juegos, materiales, etcétera. No había grandes problemas de aprendizaje, pero sí de inclusión, a Mora se le dificultaba integrarse con el resto de sus compañeros, sobre todo en los momentos de juego, al esperar turnos, etcétera.

Después de tantos intentos fallidos y de agotarla con contenidos, me propuse verla sonreír y no agotarla ni forzarla por aprender contenidos que podrían desembocar en un aprendizaje memorístico y repetitivo llevándola a la frustración.

Ese día tuve uno de mis mejores aprendizajes, no solo como docente sino también como persona, ya que junto a ella descubrí que todo tiene solución con tenacidad y perseverancia.

Con la compañía y la ansiedad de la niña se hallaron estrategias de aprendizajes a través de juegos corporales, musicales y divertidos. Se crearon coreografías en distintos escenarios lúdicos, mediante un repertorio de canciones que hablaban de la existencia de letras,

números y colores con melodías acompañadas de instrumentos musicales.

Esta tarea solo es exitosa con el compromiso, responsabilidad e interacción de todos/as los actores que integran una comunidad educativa, desde los auxiliares hasta los directivos.

Para lograr una buena convivencia escolar de todos/as las niñas/as con características especiales, se debe tener un diálogo fluido entre los docentes y alumnos/as y ayudarlos a comprender que no todos tenemos los mismos tiempos de aprendizaje, y más allá de asistir al jardín para aprender nuevos contenidos también van a relacionarse con aquellas personas que tienen otras características y merecen una oportunidad de integración y aceptación que se la debemos dar nosotros

Sin lugar a dudas, el aprendizaje de Mora, no sería fructífero sin la contención, respeto, solidaridad, paciencia y mucho amor no solo de sus pares y docentes sino también con la compañía y contención de su entorno familiar.

En esta profesión hay una búsqueda personal cargada de experiencias que posibilitan a la instalación y desarrollo de un relato socializador del quehacer docente, del hecho de estar inmersos en un mundo y de saber que no estamos solos, sino acompañados.

## ***Aportes bibliográficos para repensar nuestras prácticas pedagógicas***

Como docentes debemos reforzar la solidaridad entre los niños/as desde edades muy tempranas, ya que no forma parte de una esencia natural, es algo que se aprende y que se va edificando con el tiempo.

*Poseemos la disposición para cooperar con el otro, pero también la capacidad para la agresión. De acuerdo con la hipótesis de la agresividad natural del ser humano, que ha sido el paradigma dominante hasta nuestros días, para controlar su agresividad, el individuo tiene que ser educado compulsivamente para integrarse con los demás. Pero aún si consideramos la hipótesis contraria, que nos proponen entre otros Ashley Montagu o Franz de Waal según la cual hay una disposición natural para cooperar con el otro, la educación aparece necesaria para organizar la convivencia social. A la luz de los conocimientos actuales podemos decir que el ser humano dispone tanto de la capacidad para agredir como de la capacidad para cooperar porque ambas forman parte de los dispositivos de la supervivencia. (Augusto Pérez Lindo, 2009, p.300)*

Al trabajar en zonas humildes con muchas necesidades económicas y políticas de estado ausentes, con un gran número de deserción escolar, los docentes están cubriendo necesidades básicas dejando disminuida nuestra tarea pedagógica, aumentando el asistencialismo para así cumplir con las necesidades básicas de los niños/as.

*Nuestra intención no es ser cínicos. Lo que queremos es demostrar que no todo el mundo comparte la voluntad de cambiar la escuela para adaptarla a los contextos sociales en transformación o para democratizar el acceso al saber y que, a menudo, esta frágil voluntad se limita a discursos de buena fe pero anclados en el inmovilismo.*

*Su capacidad de influencia en la sociedad tiene una fuerza limitada, no sólo porque sean inmigrantes sin derechos políticos, sino en general porque su pobreza y su bajo nivel de instrucción no les brindan muchas*

*oportunidades para hacer oír su voz y ni siquiera para comprender los mecanismos que producen el fracaso escolar de sus hijos e hijas.*

*El colmo de la alienación, como todos sabemos, es sentirse el único responsable de la propia condición desafortunada, verla como la consecuencia «lógica» y, por lo tanto, «justa» de la propia incapacidad de tener éxito. (Philips Perrenoud, 2011. p 184-185)*

## Reflexión

Con el apoyo de toda la comunidad educativa (equipo interdisciplinario, equipo de conducción, etc.) y de las familias, enlazando vínculos cargados de valores éticos y morales que se irán reforzando con el tiempo con la compañía de aquellos que necesitan mayor atención, los niños con necesidades especiales o los que se encuentran en un estado de vulnerabilidad, serán orientados a aquellas áreas en las que se destaquen, logrando una menor frustración para que su aprendizaje sea exitoso no solo en la escuela sino durante toda su vida.

Estos niños también pueden seguir ciertas normas en casa, de cara a la mejora de su rendimiento escolar, como: mantener ordenado su espacio de estudio (así el niño sabrá donde se encuentran los libros y resto de materiales que necesite cuando éstos le sean necesarios); hacer esquemas, dibujos explicativos a la vez que estudia; seguir diferentes reglas para tomar los apuntes y escribir las actividades (empleo de distintos colores, subrayado); evitar distracciones (como la música alta, la televisión, el celular) en su espacio de estudio. Y todas aquellas estrategias que lleven a estos

niños a estar en un clima tranquilo, con las menores distracciones posibles.

En la actualidad y sobre todo en años electorales, es ineludible hablar y reflexionar sobre las insuficiencias que atraviesa la educación. Pero las mejoras ante esta situación solo son promesas de los gobiernos de turno, sin llegar a profundizar las carencias que atraviesan todos los miembros que forman parte del sistema educativo.

El plan del estado, desde hace muchos años, es gastar lo menos posible para mantener lo conseguido, ya que no tienen los medios ni la voluntad para desarrollar una buena educación como en la época del crecimiento económico. Cuando la sociedad se preocupa realmente por elevar el nivel cultural de las generaciones es, en general, para responder a la demanda de educación escolar de los padres de clase media. Al acceder al escalafón que permite a sus hijos plantearse los estudios superiores, puede parecer que la escuela ha cumplido ya con su tarea, aunque son las clases medias los que disfrutaban de una buena calidad educativa, notando un gran número de perjudicados en aquellas zonas donde el estado se encuentra ausente, desprotegiendo a los más humildes carentes de recursos anhelando para sus hijos, nietos, sobrinos, un futuro distinto al de ellos.

## Referencias bibliográficas

Pérez Lindo, Augusto.2009. ¿Para qué educamos hoy? 1ª Edición. Argentina.

Perrenoud, Philippe.2011. Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. 1ª Edición. Barcelona.

JANSSEN.2013.Trastornohiperactividad.com.<http://www.trastornohiperactividad.com/que-es-tda>.













A B C D  
E F G H  
I J K L  
M N O P  
Q R S  
T U V  
W X Y  
Z SE



