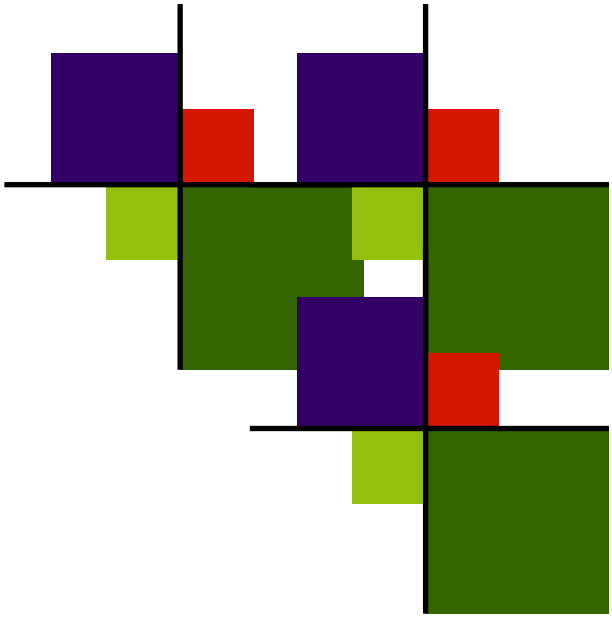
Año 1. Número 2. Noviembre 2023.
ISSN 2796-888X

Tomar la Palabra

Revista del Nivel Superior, área de Formación Docente, de la Escuela Normal Superior N° 6 “Vicente López y Planes”

Ilustración: Eduardo Zicca

Escuela Normal Superior N° 6
“Vicente López y Planes”
Güemes 3859 C.A.B.A.
Teléfonos: 4824-2741/0383
Sitio web: https://ens6-caba.infd.edu.ar/sitio/



Escuela Normal Superior N° 6

"Vicente López y Planes"

Rectora: María José Sgalia

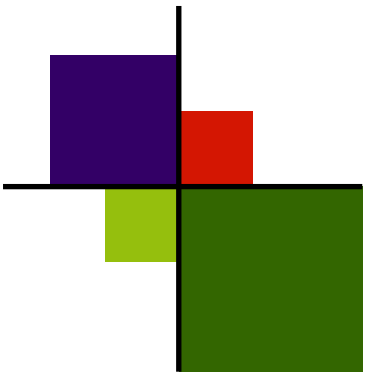
Vicerrectora: Sandra Condoleo

Regente de Nivel Superior (Formación Docente): Alejandra Lapegna

Comité editorial: Lorena Lewkowicz y Gisela Patlayán

Diseño y edición: Lorena Lewkowicz

Agradecemos especialmente las ilustraciones de Eduardo Zicca (tapa) y de Diego Florio (Artículo de M. Soledad Vázquez) y las obras visuales de Silvana Orcurto, Jessica Apter y Sonia Parisi.



Índice

Editorial 4

Somos la resistencia. Por Centro de Estudiantes del Nivel Superior de la Escuela Normal Superior N° 6 “Vicente López y Planes”. 6

Entrevista a integrantes del Forum Infancias. 8

Las nuevas formas de presencia. Por P. Munaretto. 13

Educación Sexual Integral: Lectura, 1420 y Actividades Prácticas. Por M. S. Vázquez. 18

La Reserva ecológica, un espacio privilegiado para indagar. Por C. Asogaray y H. Heim. 24

Educación y Memoria. Proyecto Memoria en el Normal 6. Por M. L. Ibargoyen, L. Lewkowicz y G. Patlayán. 32

Diseño de ambientes pedagógicos. Por L. Mattioli y A Modernel. 35

Entrevista a Patricia Berdichevsky. 38

Proyectos de fortalecimiento institucional: habitar los espacios y construir colectivamente. Por María José Sgalia, Alejandra Lapegna, Karina Tarnofky, José Luis Rodríguez Ferla, Sheila Gómez Kairuz, Vanesa Kandel y Gabriela Nieri. 43

Podcast: un dispositivo de las tecnologías de la comunicación y un recurso didáctco. Por Valeria Serena. 49

Espacios para habitar, palabras para jugar. En memoria de María Elena Walsh. Por M. J. Sgalia y Sh. Gómez Kairuz. 53

La comunicación entre las escuelas y las familias en el Nivel Inicial. Por A. Kalaidjian, L. Lewkowicz y G. Patlayán 57

En cada artículo se respeta la decisión de su/s autor/a/es sobre la forma de nombrar la variedad de géneros (ya sea utilizando la x, la e, el masculino y el femenino o el masculino como aglutinador).

Editorial

Por Lorena Lewkowicz y Gisela Patlayán.

Un nuevo número de nuestra revista "Tomar la Palabra", del área de Formación Docente de la Escuela Normal Superior N° 6 "Vicente López y Planes", se hace realidad.

En esta oportunidad, durante el ciclo lectivo 2022 hemos abierto nuevamente la convocatoria a la presentación de artículos de interés educativo.

Nos encontramos con propuestas de lecturas diversas en cuanto a su temática, pero que atañen a la Formación Docente en general. Algunas de ellas fueron escritas por docentes, otras por estudiantes, otras por docentes y estudiantes en conjunto.

Podrán leer en las siguientes páginas acerca del diseño de ambientes pedagógicos, las nuevas formas de presencia (educación en pandemia) , la reserva ecológica como un espacio privilegiado para indagar dentro de las propuestas de Nivel Inicial, algunos proyectos que se llevaron adelante en el terciario de nuestra institución (recursero y biblioteca, Proyecto Memoria, muestra sobre M. E. Walsh), el resurgimiento y funcionamiento del Centro de Estudiantes, la comunicación entre las familias y la escuela en el Nivel Inicial, Educación Sexual Integral, el podcast como recurso educativo…

Asimismo sumamos dos entrevistas que esperamos sean de vuestro interés/ agrado. La primera fue realizada a integrantes del Forum Infancias (Movimiento Interdisciplinario y Federal de lucha contra la patologización y medicalización de las Infancias y Adolescencias) que trabajan por el derecho de niños/as y adolescentes a ser escuchados/as y a crecer libres de etiquetas. En la segunda intercambiamos con Patricia Berdichevsky y está centrada en las artes visuales en las instituciones educativas. Agradecemos sus valiosas colaboraciones. También damos las gracias a quienes colaboraron con su arte: a Eduardo Zicca y Diego Florio por sus hermosas ilustraciones, a Silvana Orcurto y Jessica Apter por sus bellos cuadros, a Sonia Parisi por sus cálidas acuarelas.

Los/as invitamos a enviar sus comentarios y sugerencias. Pueden contactarnos por mail a:

revistaens6@gmail.com

Somos la Resistencia

¿Por qué La Resistencia? ¿Contra qué resistimos?

Resistimos de manera colectiva para que no se cierren nuestros profesorados, porque defendemos la identidad, la historia y los proyectos pedagógicos construidos durante décadas.

La Universidad de la Ciudad es elitista, es recorte de derechos educativos, es un modelo empresarial que no queremos en nuestras aulas. Defendemos la educación pública porque es nuestra, la construimos, habitamos todos los días, porque nuestros sueños tienen raíz en ella. Por eso y más, resistimos.

Esperamos seguir achicando distancias entre carreras, escuchando las voces del estudiantado, luchando y creando soluciones, pero sobre todas las cosas, buscamos la unidad para resistir juntas/os.

En la lucha compañeras/os.

Centro de Estudiantes La Resistencia.

Instagram: cepn_6

Entrevista

Imagen generada con IA.

Entrevista al Forum Infancias

www.foruminfancias.com.ar

foruminfancias@gmail.com

Instagram: www.instagram.com/forum.infancias

Facebook: www.facebook.com/ForumInfanciasRedFederal

Entrevistadoras: En principio les pedimos si pueden realizar una breve presentación sobre:
- quiénes son,
- cuándo fue creado el Forum Infancias
- con qué objetivo,
- qué hacen…

Forum Infancias: El Forum Infancias surge como tal en el año 2007, luego de que se reformulara lo que se llamaba originalmente "Forum ADD". Este último había surgido como necesidad de dar una respuesta profesional a la gran proliferación de diagnósticos de TDA-H (o "ADD" por sus siglas en inglés), redactándose un documento que se llamó "Consenso de expertos del área de la salud sobre el llamado *Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*" (2005), en el que se planteaba la necesidad de alertar sobre estas operaciones de patologización y medicalización de las infancias.

Se observó que junto al TDA-H comenzaron a difundirse supuestos diagnósticos tales como "Trastorno Oposicionista Desafiante", "Trastorno Explosivo Intermitente", "Trastorno de Espectro Autista" (TEA), y muchas variantes más, que ponían el eje en una prominente tendencia a patologizar y medicalizar las infancias, en tanto trastornos a ser medicados y corregidos. Estábamos ante un problema no sólo clínico y conceptual sino también ideológico y político.

¿Cómo cuidar nuestras infancias y adolescencias sin necesidad de estigmatizarlas bajo ningún nombre?

Planteamos, en primer lugar, que las dificultades en niños, niñas y adolescentes pueden existir, pero esto no significa que se haga un uso abusivo y fácilmente generalizado de ellos o que deban llevar el nombre de un trastorno porque de ese modo nos quedamos en la superficie.

Un niño/a puede, por ejemplo, no prestar atención porque tiene preocupaciones familiares, dificultades con sus pares para comprender propuestas pedagógicas, porque no le interesan los temas propuestos, porque está atravesando una situación de duelo o de violencia, porque ha cambiado de escuela, etc. Son innumerables las razones, que se entraman y complejizan, nunca es una sola, y muchas veces se invisibilizan estos padecimientos al otorgar un *diagnóstico* que los etiqueta y silencia.

Por eso, desde el Forum Infancias (que en CABA es Asociación Civil desde el año 2016) planteamos la necesidad de escuchar y acompañar las infancias y adolescencias en su complejidad y como sujetos plenos de derechos.

Dibujo infantil

Entrevistadoras: ¿Qué concepción de infancia/s sostienen?

Forum Infancias: Pensamos a las infancias como concepto político que requiere de una posición no sólo conceptual sino también ética. Los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derechos y están en vía de constitución psíquica, se van armando subjetivamente en un contexto social, histórico y político no sólo que los rodea,

*Entrevistadoras: Lorena Lewkowicz y Gisela Patlayán

sino que los atraviesa y los constituye como ciudadanos. Por ello, como plantea la Dra. Gisela Untoiglich (psicóloga que es miembro fundador del Forum Infancias), *"En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz"*, nada es definitivo. Debemos cuidar, proteger, proponer y acompañar a las infancias y adolescencias desde una mirada no estigmatizante, atendiendo a sus necesidades.

Entrevistadoras: ¿Hacen trabajos vinculados o articulados con escuelas? Si es así ¿De qué tipo?

Forum Infancias: Trabajamos, como Forum Infancias, en formación de profesionales de la salud, la educación y el campo social a partir de capacitaciones y cursos; también asesoramos a instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Somos un gran colectivo interdisciplinario cuyos miembros trabajan en el ámbito de la salud y la educación, haciendo importantes aportes en escuelas, en equipos de orientación escolar, así como en la clínica, en hospitales y centros de salud.

Entrevistadoras: Algunas estudiantes que realizan sus prácticas manifiestan su preocupación/ interés en conocer temas relacionados a la integración/ inclusión. ¿Qué podrían comentarnos al respecto en función de su trabajo?

Forum Infancias: La inclusión es un tema crucial que supone, como dice la Lic. Graciela Szyber, "todos los niños en todas las escuelas". Siguiendo esta línea, la inclusión no puede reducirse a las problemáticas de la discapacidad, que obviamente necesita de intervenciones específicas. La inclusión suele ser pensada "naturalmente" con la necesidad de un Certificado Único de Discapacidad (CUD) y el armado de una "trayectoria escolar". Las trayectorias son recorridos situados, de manera que todos los actores que estamos en la vida escolar formamos parte de ellas. Pensamos que es de vital importancia trabajar sobre ejes ligados a la convivencia escolar, la posibilidad de conversar, de escuchar, de *copensar* dispositivos pedagógicos y didácticos que permitan promover aprendizajes en el lazo con el otro. Sin lazo no hay aprendizaje. Incluir, entonces, no es "encajar" o "tolerar" a un niño en un grupo, aula o escuela sino que supone una disposición para que todos y todas estén en todas las escuelas aprendiendo, interactuando, siendo parte (de lo contrario es un "como si"). Para ello, hacen falta políticas públicas de cuidado y mucha formación docente. Privilegiamos el aprendizaje desde la construcción de la capacidad de pensar libremente y no desde el sometimiento o la repetición.

Entrevistadoras: ¿Qué podrían decirnos acerca de la patologización y medicalización de las infancias y adolescencias?

Forum Infancias: La patologización y la medicalización son operaciones políticas, no en el sentido de lo partidario sino más bien ligados a las formas de capitalistas y neoliberales: ser un sujeto que produzca, ser productivo, eso es lo que se espera, tanto de adultos como de las niñeces y adolescencias.

La patologización y la medicalización son modos de operar que implican la construcción de una perspectiva de reconocer enfermedad en cuestiones de la vida cotidiana y la consecuente necesidad de medicar. Así, a un niño inquieto, por ejemplo, le atribuimos la etiqueta de "Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad" (patologización) y lo medicamos para ello (medicalización), como una única solución lineal. Esto no significa que a un niño no le pasen cosas, que pueda ser más o menos inquieto o que por alguna razón necesite medicación. Pero antes debemos preguntar y preguntarnos qué le pasa a este niño en particular, conocerlo, hacer un abordaje profundo de todas las variables en juego y no sólo leer "indicadores" de forma descontextualizada.

Entrevistadoras: ¿Qué creen que podemos hacer desde la formación de docentes?

Forum Infancias: Desde la formación docente se debe considerar que enseñar y aprender son procesos complejos, que no incluyen solo la transmisión de contenidos sino que implican la idea de convivencia, de conversación, de alojar la diversidad no desde una imposición sino como una forma prioritaria para el trabajo en las aulas. Hace

falta miradas ligadas al armado de procesos y conceptualizados como tales, lo que supone mayor atención y personalización de la tarea docente. Para acompañar a los niños hay que hacer lo propio con los docentes y las instituciones, mirar y conocer a cada uno. La idea de proceso implica lecturas en términos de que los aprendizajes no siempre son visibles sino que los inferimos. Un niño puede copiar del pizarrón correctamente y esto no significa que sepa escribir o que comprenda. La idea de proceso va por el lado de la complejidad como una construcción en la que cada niño o niña tiene su tiempo, su ritmo, sus intereses, porque no todos llegan a la escuela con los mismos aprendizajes previos, no tienen el mismo punto de partida y esto se naturaliza al pretender que lleguen al mismo tiempo al mismo lugar. Para que un niño aprenda tiene que haber condiciones y múltiples factores entramados: no sólo su constitución biológica y psicológica, sino su situación actual, el vínculo con pares y docentes, su historia escolar, su modo de apropiación de los objetos de conocimiento, la especificidad de los objetos de conocimiento, los dispositivos pedagógicos y didácticos. No necesariamente lo que se enseña se aprende, ni lo que se aprende es enseñado por el docente. Consideramos que hay que privilegiar los vínculos de cooperación en el aula por sobre los de competencia, los de colaboración por sobre los de carrera meritocrática, las oportunidades y los procesos por sobre los resultados.

Las nuevas formas de presencia

Imagen generada por IA.

Somos la Resistencia

Por Centro de Estudiantes del Nivel Superior de la ENS 6

Somos La Resistencia

Hola comunidad, somos La Resistencia y queremos contarles cómo comenzó esta aventura.

Durante el primer cuatrimestre del 2022 la lucha en contra de la modificación inconsulta del estatuto docente unió al alumnado, docentes y directivos en asambleas y calles. Nos unimos nuevamente sabiendo que toda decisión política del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires no es inocente o aislada, entonces el deseo de luchar por proteger la educación pública y nuestro querido Normal 6 se intensificó.

Los/as estudiantes nos encontramos con la necesidad de organizarnos. Impulsados por el cuerpo docente decidimos iniciar con asambleas estudiantiles para comenzar el proceso de formación de un centro de estudiantes.

Asambleas, grupos de WhatsApp, charlas de pasillo, decantaron en lo que días después tomó el nombre de nuestra lista: La Resistencia.

En cuestión de semanas se formó la Junta Electoral y comenzó la campaña de votación. No hay palabras que expresen lo que sentíamos en ese momento; por un lado, sabíamos que la responsabilidad de coordinar el Centro de Estudiantes era enorme, y por otro, sentíamos el deseo genuino de ser parte activa de la lucha y la defensa de nuestra institución.

Esperábamos que nuestro Centro de Estudiantes sea legítimo y representativo de todo el Nivel Superior del Normal 6, es por ello que se generaron espacios para charlar con las y los compañeras/os, conocer las dificultades, problemáticas y particularidades de sus carreras.

Se llamó a presentación de listas, control de padrones estudiantiles y llegó la tan esperada semana de elecciones.

Para nosotras/os fue todo nuevo y aprendimos mucho en el camino transitado.

Vivimos esos días con mucha adrenalina porque no queríamos empezar el segundo cuatrimestre sin tener representación, así que a pulmón en un mes se pudo llevar a cabo. La última semana de clases justo antes de que el cuatrimestre concluya, en plena semana de entregas y parciales el cuerpo estudiantil apoyó en las urnas nuestro deseo de poder tener un Centro de Estudiantes.

Hoy nos animamos a decir que las bases están y que hay mucho por construir, costó, pero siempre por amor a la causa y haciéndolo desinteresadamente construimos un centro que día a día sigue creciendo con el respaldo de docentes y de compañeras/os que siguen sumando su granito de arena para que nadie calle la voz del estudiantado.

Las nuevas formas de presencia

Por Pedro Munaretto.*

Por más que parezca, estas líneas aquí vertidas son parte de un proceso que aún no se ha detenido, lo que encarna la dificultad de reflexionar sobre pensamientos inacabados, incompletos, fisurados. Al mismo tiempo, el ser convocadxs en torno al tema y cuestión de la educación en pandemia implica también desarrollar algo que en sí mismo no ha concluido y probablemente no concluya, sino que se reinicie, transformada, en otros eventos.

Esta es la primera piedra en el zapato que quisiera poder sacar y dejarla como hito en el camino (al estilo de Hansel y Gretel, pero al revés: no para poder encontrar el camino de vuelta, sino para evocar la genealogía de lo heredado en el caminar, sea donde fuere que nos lleve): damos pasos intentando reconectarnos a un mundo que hereda grandes presencias y ausencias.

En primer lugar, son las personas muertas que quedaron por el camino. Ellas conforman una constelación de piedras caídas en el camino, un verdadero campo de pequeños fragmentos de universo, meteoritos que marcan lo que hemos caminado y a lxs que hemos caminado. Y de lo que nos hemos salvado. Estas grandes ausencias encarnan, en realidad, una forma peculiar de presencia, la transforman y la recrean. Dibujan una frontera *blureada (difuminada, diluida, desdibujada, empañada, aturdida…) entre lo ausente y lo presente. Los duelos han sido en este tiempo una situación difícil de sobrellevar, siempre a medio camino, a medio llanto, a medio abrazo de distancia. La presencialidad se transforma para siempre, o dicho de este otro modo: se evidencia que las formas de presencia están siempre en movimiento. Pero nadie nos pone en aviso constante de este hecho (¡gracias al Cielo!).*

El hecho es que para ponerle un freno a la multiplicación descontrolada de ausencias hemos tenido que replantear las presencias de otras formas, por otros caminos, sin ningún manual o receta infalible, aprendiendo cosas al mismo tiempo que las poníamos en práctica. Como si fuera una especie de taller macabro y también dilucidante: los muertos nos han enseñado ─y enseñan─ lenguajes y disposiciones del cuerpo más o menos novedosas.

La educación, por ejemplo, fue un ámbito de profunda experimentación, sobre todo en los niveles de educación formal como la primaria y la secundaria, debido a que ahí se encuentra quizás el universo donde el reformateo de presencias ha sido más duro y marcante (aunque este tema lo dejamos para otro momento).

¿Qué nos hemos enseñado y aprendido en este tiempo? Esta es la segunda gran piedra que nos sacaremos para ponerla como hito de nuestro devenir en el camino: un virus coronado de proteínas *spike, en asociación con lxs humanxs, genera un evento que no frenó un sólo segundo en su tarea pedagógica en múltiples escalas.*

Es decir, somos herederxs de un gran taller que al multiplicar inusitadamente las ausen-

* Estudiante de la Formación Pedagógica para Profesionales de la ENS N°6 “Vicente López y Planes” y becario doctoral CONICET en antropología social en la EIDAES-UNSAM, pmunaretto@unsam.edu.ar . Este ensayo fue escrito en noviembre de 2021.

cias hace lo propio con las formas de presencia. El mundo que habitamos ha sido radicalmente transformado, por lo que el fin del confinamiento estricto será ─está siendo─ un examen vital para muchxs de nosotrxs, y para muchas de las instituciones de las que somos parte. La gran pre-ocupación de este texto fue: ¿cuál será la alquimia de nos dará la ecuación convención-creación social, en particular en torno a la escuela en este tiempo? Esa ecuación se dirime, además y al menos en Argentina, en un contexto más o menos democrático donde los debates son frecuentemente álgidos, teniendo en cuenta el año electoral que estamos atravesando. La capacidad de adaptación y acción creativa de distintos colectivos sociales se encuentra inmersa en un contexto que, de por sí, produce efectos pedagógicos significativos.

Es en ese contexto pandémico-electoral que hemos *presenciado ─no sólo como testigos sino como partes─ el debate en torno a las posturas paradigmáticas que defendían la continuación de la enseñanza presencial-tradicional o a distancia (o "virtual"). Lo que se ha dicho y publicado al respecto es demasiado. Lo que me interesa poder rescatar es que, puestas así, estas opciones optan por desaprender sobre los pasos dados, hacen caso omiso a las piedritas como hitos en el camino, y andan en un mundo donde las formas de presencia permanecen incólumes, impolutas, en una palabra, puras. En otras palabras, es un régimen de la Gran Desaprensión: la purifación lleva a la desconexión de los caminos que mostró la asociación recalcitrante de la pandemia.*

Si tomamos lo propuesto por Tomaz Tadeu Da Silva (citado en Brailovsky, 2018: 7), podríamos decir *grosso modo que los debates en pugna intentaban sintetizar, purificar, abstraer la educación a unas pocas perspectivas. Si se apoyaba la prolongación de la educación a distancia, a menudo se leía que debían seguirse sobre todo criterios inmunológicos, de modo que fue aconteciendo cierta transformación de lxs niñxs en "vectores" del virus. Las infancias transcurrieron por un proceso de subjetivación impuesta donde se les permuta inmunidad por des-agenciación: su protagonismo pasa ahora por vehiculizar el virus sin que este les provoque mayor cosa. De alguna forma, esxs niñxs ganan salud relativa frente al resto de los colectivos sociales, pero pierden gobierno sobre sí mismos. O dicho de otra forma, se agudiza la disciplina de su existencia. Tal como sostiene Foucault (2009, pp. 222-223):*

> durante mucho tiempo la individualidad común ─la de abajo y la de todo el mundo─ se ha mantenido por debajo del umbral de descripción (...) los procedimientos disciplinarios invierten esta relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación (...) las disciplinas marcan el momento en que se efectúa lo que se podría llamar la inversión del eje político de la individualización.

Bajo el paradigma de lo que podría ser una teoría tradicional de la enseñanza, que se enfoca en los aspectos procedimentales y sanitaristas (o más bien al estilo de los higieniestas decimonónicos), aquellxs que abogaban

por la pureza de la distancia en educación, conscientes o no, fortalecieron/fortalecimos la descripción y la narrativa de lxs niñxs en tanto vectores de enfermerdad. Por el otro lado, nos encontramos con postulados que hicieron énfasis en las subjetividades de lxs niñxs: era necesario "volver" a las escuelas para resguardar su integridad psicológica y social, y así recuperar tiempo valioso perdido en la formación de esas vidas.

Por supuesto que las distintas teorías sobre la educación que estaban detrás de las bambalinas del debate no son puras en realidad. El problema lo presenta el hecho de que, sobre el escenario de la contienda, la educación sí se postula como un fenómeno homogéneo, puro, desconectado del resto. Des(a)prendido. Pero lo que resulta más patente todavía es que en ninguno de los arquetipos presentados aquí se postulaba a las infancias como protagonistas *motu proprio, de forma que vemos una cierta continuidad entre ambos en materia de disciplina foucaultiana.*

El tema *que subyace es precisamente el de la purificación de la educación a través de una filosofía heredera de la autodenominada "modernidad", que descoyunta a los núcleos asociativos entre sí, y entre estos y el mundo. De ahí que, al principio, la educación haya tenido su origen en el modelo del monasterio como "espacio educativo total" (Lerena citado en Pineau, 2001, p. 4). El reverso de la moneda del movimiento de totalización (o purificación, para seguir la línea de estas líneas) lo encarna la desconexión con el mundo, que es también una experiencia monacal que sobrevive hasta nuestros días aún en espacios laicos. Pero siempre es un intento a medias donde el "triunfo" de dichos espacios es una operación política encubierta.*

Este intento deriva, en parte, de la confusión de los modelos con la realidad: ella, en línea con pensadorxs como Bruno Latour (2008), no existe *per se, sino que comporta una realidad posible en la medida que evidencia la red de interacciones que la tejen, o sea, en la medida que es construida por sus cohabitantes. Los modelos son fundamentales para aprehenderla, y así y todo no son la realidad.*

Esta propuesta tiene el potencial de repolitizar la interacción de la humanidad con el mundo a la luz del mediodía: no se trata ni de la mística científica objetivista, ni de aquella que abreva en las religiosidades trascendentales. Si la realidad es la red que conformamos, entonces todxs *a priori podemos tironearla hasta cierto punto: ese punto es el que implica que no podemos zafarnos por completo y que las relaciones son siempre asimétricas. Lo seguro es que al vivir conectadxs los tipos puros no existen, salvo como aparatos discursivos ─y disciplinarios─ para "tironear" de la red o sea, como operaciones políticas encubiertas.*

Análogamente, la educación en pandemia pone de manifiesto que los movimientos para interpretarla de forma unívoca ─por decirlo de algún modo y para encasillarla a martillazos en el gráfico de Brailovsky─ encubren operaciones políticas sustrayendo la rica politicidad que posibilita la emergencia sanitaria global. La crisis de presencia o, como dijimos, la multiplicación descontrolada de ausencias, previó inconscientemente en su génesis nuevas formas de vivir la presencialidad, reconectándonos de formas innovadoras y siempre asimétricas: conectarse de otras formas, vivir la presencialidad de otras maneras, implica necesariamente que hay nodos que también se desconectan. Tironear de la red muchas veces implica desgarrarla.

La pregunta que ahora emerge es: ¿cómo jugamos y cómo juega el Estado en todo esto? Un punto importante debiera ser poder encontrar una alquimia en esa ecuación innovación-adaptación que pueda beneficiar a las mayorías, aprovechando todo lo que la pandemia produjo de conocimiento y sufrimiento. Sin embargo, es probable que el Estado por sí solo sea *virtualmente incapaz. La crisis de presencia también le ha llegado, y bastante antes de la pandemia: se trata de una crisis atravesada por la cultura de consumo, donde ha dejado de ser ya hace tiempo la "megainstitución" de los albores de la educación moderna (Sibilia, 2012: 21-23). Siendo la educación parte de esa institución monumental, tenemos que poder salvarla de su aislamiento monacal, del régimen de la Gran Desaprensión.*

Desaprovechar las enseñanzas de la educación en pandemia (en realidad, de la pandemia en educación) tiene implicancias éticas y prácticas. La pretensión de volver a "como era antes" ─la presencialidad tradicional─ es desatender las ausencias, jugar cínicamente a resucitarlas e irremediablemente multiplicar las ausencias evitables, mientras que en congelarnos en la situación de confinamiento una vez pasadas la concatenación de olas también es una forma de deshonrar a los muertos. *Vivir la educación tiene que poder implicar(nos) otra cosa.*

En términos prácticos, para concluir, apostar a alguna de las formas puras concita varios problemas. Por un lado, la pretensión de la vuelta a la presencialidad como si nada hubiera ocurrido puede profundizar el analfabetismo digital de millones de niñxs; pero el sentido opuesto también si no es acompañado de una política pública robusta en materia de inversión en conectividad, así como trabajo y felicidad para las familias. Ya sabemos que el *hashtag #quedateencasa puede significar libertad y cárcel de forma simultánea, dependiendo a quién se lo imponga y desde dónde se lo imponga.*

Por eso es que pre-siento que pod(r)íamos abonar el terreno con impurezas e hibridaciones, quizás el único camino posible para repolitizar la red después de tantas ausencias, de tantos desgarros. Volver yendo, moverse. Aprehender, aferrarnos. Sacar provecho de las nuevas formas de presencia para hacer de ellas, junto con las tradicionales, un derecho humano a la Aprehensión.

Bibliografía

Brailovsky, D. (2018). ¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores? *Deceducando. Revista Educativa Digital (R.E.D.).*

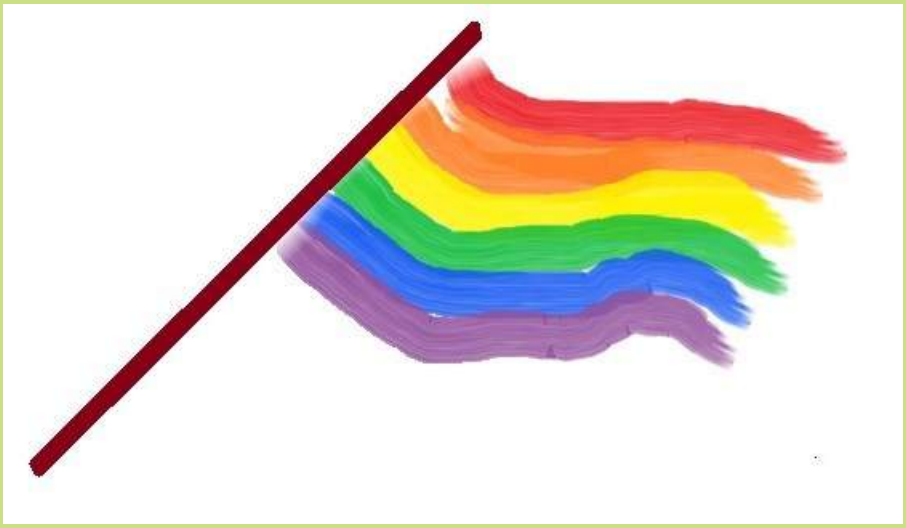
Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red.* Buenos Aires: Manantial.

Pineau, P. (2001). ¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En P. Pineau, I. Dussel, M. Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós.

Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Tinta Fresca*

Educación Sexual Integral: Lectura, 1420 y Actividades Prácticas



Educación Sexual Integral: Lectura, 1420 y Actividades Prácticas

Por María Soledad Vázquez*

Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI) es una práctica de enseñanza que, nutriéndose de las pedagogías críticas, feministas y con un enfoque centrado en los derechos humanos, como dije en otras ocasiones (por ejemplo, en *Tomar la palabra Nro. 1), presenta dos particularidades. Por un lado, se vertebra alrededor de cinco Ejes Conceptuales: Ejercer nuestros derechos, Garantizar la equidad de género, Valorar la afectividad, Respetar la diversidad, Cuidar el cuerpo y la salud. Por otro, contempla como modos de abordaje institucional y pedagógico diferentes Puertas de Entrada: Desarrollo curricular, Episodios que irrumpen, los Vínculos familias-escuela-comunidad, la Organización de la vida institucional cotidiana y la Reflexión sobre nosotrxs mismxs o Pregunta por lo que nos pasa a la hora de enseñar contenidos relacionados con la sexualidad.*[1]

Estos ejes y puertas son parte inherente de la perspectiva integral conforme la Ley 26150/2006 (Artículo 1), los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, aprobados por la Resolución 45/2008 del Consejo Federal de Educación, y la ratificación de los mismos que establece la Resolución 340/2018, también del CFE. Singularizando a la ESI como práctica pedagógica, le dan forma y la posibilitan. Como tales, los distinguimos con fines explicativos y de enseñanza. Es decir que, en la cotidianeidad escolar se presentan anudándose estrechamente entre sí configurando una trama de elementos tan dinámicos como inescindibles.

En este marco, este artículo comparte una experiencia desarrollada en las clases de los talleres ESI de nuestro Instituto de Formación Docente, Escuela Normal Superior Nro. 6. Se trata de una actividad que parte de la observación atenta de un ejercicio de lectura que aparece en un libro que se supone publicado hacia mediados del siglo pasado, y que fue planificada con el propósito de, entre otros aspectos y dimensiones, abordar el EJE conceptual Equidad de Género en clave histórica.

Como describo a continuación, el despliegue de esta propuesta de enseñanza habilitó la apertura de la Puerta de Entrada la Pregunta por lo que nos pasa a la hora de enseñar contenidos propios de la ESI, en un recorrido que implicó también detenerse en la Ley 1420 y un recuerdo específico: mis clases de *Actividades Prácticas cuando estaba en la primaria, un espacio de enseñanza-aprendizaje que luego dejó de existir en la caja curricular del nivel, pero permanece nítido en mi memoria.*

Comparto este recuerdo reflexivo debido a que supone, en el devenir de mi experiencia como tallerista de ESI, la apertura de otras dos Puertas de Entrada más. Por un lado, La organización de la vida institucional cotidiana y, por otro, Episodios que irrumpen. Como desarrollo a continuación, dicho recuerdo emerge en el marco de los encuentros con mis estudiantes, permitiendo desocultar la transmisión tácita de contenidos relacionados con la sexualidad, y como producto de las conversaciones sostenidas con ellxs. Esto es, no planificadas de antemano.

Elena es una niña

Hace un tiempo atrás, por las redes sociales encuentro esta imagen:

No tengo muchos datos sobre su origen, más que las ideas y comentarios que compartimos entre colegas docentes de ESI sobre la misma. Se trataría de una página de un libro de lectura, que circuló hacia mediados del siglo XX, como material de uso obligatorio en las aulas argentinas.

* Profesora de ESI en IFD y UNSAM. Socióloga, Profesora de Sociología, Magíster en Educación y Doctora en Ciencias Sociales.

[1] Las Puertas de Entrada se desarrollan en los materiales pedagógico -didácticos del Ministerio de Educación. Ver, entre otras fuentes, http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007798.pdf Págs. 15, 16 y 17

Las frases y dibujos que aparecen en esta página son elocuentes. En un doble movimiento, enseñan a leer como práctica en sí y, a la vez, transmiten de manera tácita criterios atravesados por una connotación de género ineludible que, desde una perspectiva integral, ubicamos bajo el paraguas de los paradigmas moralizantes.

En otras palabras: A) Elena, una persona nacida con genitalidad considerada desde los paradigmas biologicistas hegemónicos como femenina, **es una niña**. B) Dada esta genitalidad, la gran mayoría de las actividades que realiza tienen que ver con **el trabajo doméstico**: lavar, cocinar, planchar, coser y barrer. Y, de la mano de lo anterior, C) si bien estas labores se realizan junto al estudio, éste no pareciera ser su práctica principal.

Asimismo, de acuerdo al texto, Elena hace todo esto con gusto y alegría, y, a juzgar por las ilustraciones, en condiciones de pulcritud y prolijidad. Porque, como se puede ver en los dibujos, lava a mano sin salpicar agua, amasa sin que la harina se espolvoree por el piso, y éstas y todas las demás actividades se realizan sin despeinarse ni ensuciarse la ropa.

Por último, se trata de tareas que, según se desprende del título de la lectura, hacen de ella una niña muy "buenita" y "querida", todo un reconocimiento que, entendemos, emerge como recompensa por el esfuerzo y empeño realizado.

Desde la perspectiva integral de la educación sexual, decidimos observar detenidamente la imagen y, desde ahí, abrir la Puerta de Entrada La organización de la vida institucional cotidiana, enfatizando el EJE conceptual Garantizar la equidad de género. Nuestro propósito fue desocultar un mensaje tan moral como tácito que, presentándose como propio de la propuesta de enseñanza relacionada con la lectura, transmite ideas relativas a una correspondencia lineal entre una genitalidad considerada femenina, la condición e identidad *mujer y las tareas domésticas.*

En efecto, se trata de un mensaje que invisibiliza el carácter socio-cultural y relacional del constructo mujer, destinado a quienes son consideradas tales desde el nacimiento. Desde allí, junto a los propósitos explícitos relacionados con la enseñanza de la lectura, este material permite visualizar la *pedagogía de la sexualidad tácita, en tanto rasgo propio del sistema educativo-escolar en sus versiones más tradicionales (esto es, modernas, occidentales, capitalistas y patriarcales), con pretensiones disciplinantes heteronormadas.*

Esta pedagogía de la sexualidad ha sido abordada en varios trabajos como, por ejemplo, las reflexiones de Guacira Lopes Louro (1999), R.W. Connell (2001), Graciela Morgade (2011) y de mi propia autoría (Vázquez, 2022). Moralizante y poco nítida, como los mensajes que transmite, opera como un *guión invisible, con posibilidad de desocultarse si acercamos la lupa de la ESI, abrimos la Puerta de Entrada La organización de la vida institucional cotidiana, y, con este prisma interpretativo, formulamos varias preguntas relacionadas: ¿de qué se trata esa especie de operación de sinonimia entre la condición genital entendida como femenina, la condición de mujer y las tareas domésticas?; ¿cuál es su objetivo y pretensión?; ¿por qué no aparecen junto a dichas tareas, otras actividades tales como jugar, correr, bailar, dibujar o escuchar música, por mencionar algunas prácticas más cercanas al disfrute y el placer?; ¿la transmisión de este tipo de mensajes se vincula al sistema de poder capitalista-patriarcal?; si es así, ¿cómo?*

Se trata de un conjunto de interrogantes que, más que buscar respuestas acabadas y cerradas en sí mismas, invitan a permanecer atentxs y habilitar la reflexión colectiva en torno a cómo hemos sido y, seguramente, seguimos siendo formadxs en nuestros recorridos escolares. Desde ahí, y con la idea de mantenerlas siempre activas, como he dicho recién, los formulamos más como una invitación a seguir pensando y compartiendo ideas, que como un llamado a encontrar una suerte de "recetario" o "manual" de lo que "hay" que hacer, confeccionado a priori y por fuera de la práctica reflexiva en sí misma.

Pedagogía de la sexualidad moralizante: tan tácita como explícita

Los intercambios con y entre lxs estudiantes, suscitados en debate plenario a partir de la observación de *Elena, permitieron la emergencia de una pregunta alrededor de si es que dichos contenidos binarios, moralizantes y patriarcales efectivamente se producen y reproducen a través de prácticas de enseñanza tácitas, susceptibles de ser visualizadas al abrir la Puerta de Entrada La organización de la vida institucional cotidiana, o bien habría alguna experiencia en el desarrollo de esta pedagogía de la sexualidad, que permitiese pensar en sentido contrario, proponiendo nudos y tensiones potentes para la reflexión.*

El deseo de construir posibles respuestas a la emergencia de ese interrogante y el despliegue de la dinámica centrada en compartir hipótesis conocida como "lluvia de ideas", nos invitó a abrir la Puerta de Entrada Episodios que irrumpen para, desde allí, indagar en la Ley 1420.

Se trata de un instrumento legal fundante de nuestro sistema educativo-escolar, abordado en varias materias comprendidas en el Campo de la Formación General, cuyo Artículo 6, después de mencionar diferentes contenidos comunes a enseñar, establece lo siguiente: *"Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería"*

Entonces, como se desprende de este recorte, desde su origen nuestro sistema prevé para las personas consideradas femeninas, la enseñanza de saberes específicos relacionados con el mundo doméstico, estableciendo una distinción taxativa con los conocimientos destinados a quienes son considerados varones (para éstos, la especificidad gira alrededor de ejercicios militares y, en el espacio rural, de nociones agrícola-ganadera).

Desde la perspectiva integral de la educación sexual, vemos en esta distribución de los saberes a enseñar, y por lo tanto a aprender, una connotación moralizante y binaria centrada en la sexualidad, prevista ya no de forma tácita, sino explícita y desde el origen mismo del sistema.

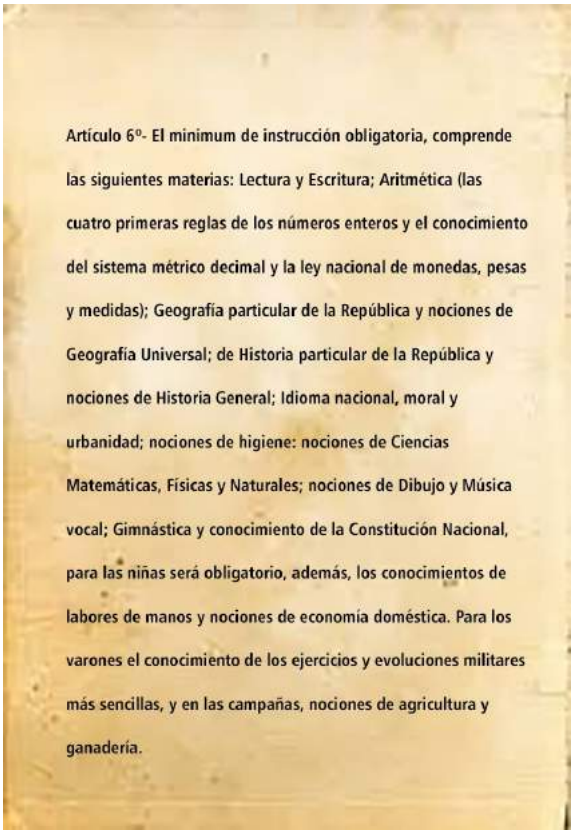

Artículo 6º- El minimum de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene: nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería.

Ilustración Diego Florio.

Desde aquí, al poner en diálogo el Artículo 6 de la Ley 1420 con la lectura Elena, notamos que, a lo largo de su historia, la pedagogía de la sexualidad vertebra las prácticas de enseñanza de dos maneras diferentes, pero relacionadas. Por un lado, de un modo explícito, toda vez que esa separación binaria forma parte de la normativa fundante del sistema. Por otro, tácitamente, dado que, ocho décadas después de sancionada esa normativa, dicha distinción se naturaliza a partir de una invisibilizaciòn de los procesos y decisiones político-pedagógicas que le dieron lugar, para ingresar de manera soterrada a las decisiones y prácticas relacionadas, nada menos, con la enseñanza de la lectura.

Pero este proceso de ocultación moralizante y binario que, como un *guión invisible, enseña a quienes son consideradas niñas de qué se tratan las labores domésticas y la obligación que tienen de realizarlas con "alegría" por el hecho de haber nacido con una genitalidad entendida como femenina, en contraposición a los conocimientos que deben adquirir los varones (militares, del trabajo rural), no se detiene acá. Lejos de eso, continúa su curso a lo largo de la historia de nuestro sistema, cambiando de formas, pero con la misma contundencia. Como comparto en el apartado que sigue en base a una experiencia personal, se visualiza en la caja curricular de nivel primario de fines del siglo XX, con la materia Actividades Prácticas. Esto es, un siglo después de sancionada la Ley 1420.*

Actividades Prácticas: las chicas cosen; los chicos se dedican a la carpintería

Desarrollar el debate descripto hasta acá, en los talleres de ESI de nuestra institución, me llevó a un recuerdo de mi propia formación en el nivel primario y, con ello, a abrir la Puerta de Entrada La reflexión sobre nosotrxs mismxs o Pregunta por lo que nos pasa con el abordaje escolar de contenidos relacionados con la sexualidad.

Tengo 48 años. Cursé la totalidad del nivel inicial y buena parte de mi escuela primaria durante la última dictadura, y egresé de ésta bajo un primer gobierno elegido por el voto popular que, más allá de las intenciones loables en relación a las cuestiones educativas (recordemos, por ejemplo, la organización del Congreso Pedagógico de 1984 o los cambios que se promovieron para la secundaria, al derogar los exámenes de ingreso y reemplazar los modos de calificación numérica por otros de tipo conceptual), no logró avanzar mucho más allá en relación a la democratización del sistema. En ese marco, tuve como parte del conjunto de saberes a enseñar y aprender, una materia que se llamaba, como dije, Actividades Prácticas.

De acuerdo a lo que repetía al infinito y más allá la docente a cargo, se trataba de un es-

pacio curricular destinado a que lxs alumnxs contaran con herramientas que, en un futuro, les permitiesen desarrollar actividades lucrativas, sobre todo si la inserción laboral en el sentido más tradicional (quiero decir, trabajar en una oficina, una fábrica, un comercio o desarrollando una profesión), fallaba o bien se hacía necesario compensarla.

Se comenzaba a impartir en 3ero. o 4to. grado e implicaba trabajos manuales. Se dictaba a todo el curso de manera homogénea, pero en 6to y 7mo. grado, esto es, cuando se alcanzaba la pubertad y, con ello, el desarrollo de las funciones biológicas reproductoras, se establecía una distinción fundamentada en la genitalidad: quienes éramos consideradas (como es mi caso) mujeres, debíamos hacer actividades de costura y quiénes eran considerados varones, de carpintería.

Así fue como la docente a cargo de Actividades Prácticas pretendió enseñarme (la verdad, nunca aprendí) cómo coser agarraderas, delantales de cocina, camisas y polleras, incluyendo el diseño de sus moldes. Mientras tenía que lidiar con agujas, tijeras, hilos y dedales, mis compañeros considerados varones, asistían a las clases con martillos y serruchos que utilizaban para hacer cosas como, por ejemplo, un juego de damas o un banquito.

Siempre me fue mal. Recuerdo hasta el día de hoy los retos de la docente por no cumplir en tiempo y forma con las tareas asignadas de semana a semana como por ejemplo, coser un dobladillo. En este sentido, la imagen más nítida que tengo de la "Señorita" era su mano escribiendo en una libreta con color rojo mis faltas.

Realmente la pasaba mal. El vínculo establecido entre la docente y yo puede ser entendido a partir de una suerte de regla de correlatividad inversa. Cuanto más aumentaban sus enojos, retos y gritos, menos deseo tenía de aprender de qué se trataba la moldería, el corte y la confección.

También recuerdo con mucha nitidez las quejas de las madres de mis compañeras de escuela que tenían lugar en la puerta del establecimiento (de las que no participaba mi propia madre, no sé muy bien por qué). El reclamo se centraba en que las enseñanzas no incluían cuestiones tales como aprender a bordar el punto cruz. Decían a viva voz que la docente era "una mala maestra" por no transmitir correctamente de qué van esas habilidades manuales y señalaban con vehemencia que ellas, a la misma edad que teníamos nosotras (las alumnas, sus hijas, yo), ya habían aprendido en la escuela muchas cosas más de este tipo y tenor. Saberes que (tampoco sé muy bien por qué) había que reivindicar al infinito y más, toda vez que permitían convertirse en una buena esposa, una buena madre y una buena ama de casa.

Interpreto ahora que soy adulta, que había una suerte de demanda insatisfecha en relación a los conocimientos que esperaban para sus hijas con respecto a la costura y demás habilidades de este tipo, y pretendían que los mismos aumentasen en cantidad y calidad. Esto es, no había un cuestionamiento al fundamento sexista binario del desarrollo de la materia y, por lo tanto, moralizante. En tal caso, lo que se cuestionaba, entiendo ahora, era la poca profundización del mismo, a partir de un señalamiento insistente en relación a la insuficiencia de las enseñanzas impartidas en torno a las labores domésticas, más precisamente, corte y confección.

Encuentro entonces una continuación del sustrato moralizante, binario y patriarcal de la pedagogía de la sexualidad que vertebra tanto tácita como explícitamente al sistema desde su fundación hasta un siglo después. Una continuidad producida y reproducida escolarmente, que, a su vez, está en línea con otras instituciones como es la familia, toda vez que, desde la misma, lejos de pedir su revisión, se demanda profundización.

Seguramente, el encuadre socio-histórico de la dictadura y sus secuelas en los primeros tiempos de la democracia no habilitaban algo diferente. Aún faltaban varios años para el despliegue de las luchas que se dieron luego, con el fin de conquistar el reconocimiento legal de ciertos derechos sexuales y educativos. Sin embargo, me parece potente para pensar en la clave pedagógica que propone la ESI, detenernos en experiencias de este tipo, toda vez que, habilitando la apertura de varias de sus Puertas de Entrada, invitan a pensar en términos históricos cómo opera la pedagogía de la sexualidad moralizante, binaria y patriarcal que, de manera sinuosa pero no por ello menos contundente, distingue taxativamente los saberes a impartir, considerando la genitalidad de lxs alumnxs, su construcción identitaria como varones y mujeres, y, desde allí, qué actividades se espera que hagan tanto en la escuela como en un hipotético futuro y mundo extra-escolar.

A modo de cierre, algunas palabras para seguir pensando

Las reflexiones compartidas en este artículo se fueron desplegando en los talleres de ESI, además de suponer la apertura de las puertas de entrada mencionadas y habilitar un abordaje en clave histórica el EJE Garantizar la equidad de género, permitió la emergencia de preguntas sobre qué sucede en la actualidad en relación a la distribución sexo-genérica de los saberes que im-

partimos en nuestras salas y aulas: ¿sigue manteniéndose una distinción moralizante, binaria y patriarcal? De ser así, ¿es tácita o responde a criterios explícitos? ¿Logramos visibilizarlos y abrir preguntas allí? ¿Somos capaces de construir otras formas de intervención pedagógica más democráticas y fundadas en el deseo?

Si pensamos que en algunas jurisdicciones, por ejemplo, se siguen sosteniendo la lista para pasar el presente, las clases de educación física en el nivel medio y las filas para ingresar al aula organizadas de acuerdo a la genitalidad de lxs estudiantes, pareciera ser que la continuidad de la pedagogía de la sexualidad moralizante continúa vigente. Pero también debemos reconocer que el sistema, a partir de las luchas que se vienen desarrollando en los últimos años, va incorporando estas discusiones y tomando decisiones al respecto.

Como dije anteriormente, se trata de interrogantes que no están buscando respuestas acabadas y cerradas en sí mismas. Por el contrario, apuntan a una reflexión colectiva y sostenida en el tiempo, con el propósito de desplegar propuestas de enseñanza-aprendizaje más cercanas a nuestras luchas en materia de derechos sexuales y perspectivas políticas, en donde el plexo normativo que las aloja es un elemento clave. Mientras vamos construyendo posibles ideas alrededor de estos debates, como hicimos y hacemos en los talleres de ESI que permiten su emergencia, compartimos una bella poesía/canción de Gabo Ferro que, entendemos, contribuye a pensar en ese sentido.

¡Qué la disfruten!

https://www.youtube.com/watch?v=LLyFjqc_o1w

Ilustración: Diego Florio

Bibliografía

Connell, R. W (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. Nómadas (14) https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf

Louro, G. L. (2018). Currículo, género y sexualidad. Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada, (3) (1).* https://doi.org/10.24215/25457284e065

Morgade, G (2011) (comp.) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa.* La Crujía.

Vázquez, S (2022). *Vínculos materno-filiales y escolaridades en las biografías de jóvenes con experiencias de maternidad de barrios vulnerabilizados del Área Metropolitana de Buenos Aires* (Tesis Doctoral). Universidad de Buenos Aires. Argentina.

La reserva ecológica, un espacio privilegiado para indagar

La reserva ecológica, un espacio privilegiado para indagar

Por Camila Asogaray* y Héctor Heim.**

"El jardín sale al encuentro del ambiente"
Kaufmann y Serulnicoff

Hay una gran diferencia entre realizar una salida con el jardín que hacerla con la familia o en soledad, cuando salimos con la escuela brindamos la oportunidad de obtener mucha información, de sistematizar y enriquecer sus saberes. La salida didáctica es una de las actividades privilegiadas para indagar el Ambiente Natural y Social en el Nivel Inicial, en ella se toma contacto con un recorte significativo de la realidad y se lo invita a profundizar y complejizar. Este artículo pretende dar un interesante ejemplo de ello, una salida a la reserva que se convierte en propuesta de enseñanza.

¿Realizar una salida con el Jardín?

Cuando se propone una salida didáctica, no nos referimos a un mero paseo o una visita, sino que es una actividad donde el docente debe planificar y organizar propuestas que resulten significativas, con el objetivo de que los niños y las niñas puedan indagar el ambiente. Invitar a observar, vivenciar, explorar, sentir, preguntarse y cuestionarse son algunas de las propuestas que están involucradas en el indagar.

Una reserva ecológica puede convertirse en una excelente oportunidad para acercar a los niños y las niñas a un espacio que en muchos casos puede ser desconocido, en particular si pensamos en que es una pequeña porción de la naturaleza que no está intervenida por la humanidad. Esta salida puede convertirse en un momento para hacerse nuevas preguntas o para buscar respuesta a los interrogantes que nos formulamos en el Jardín.

Este tipo de recortes suele ser de mayor interés que otros más convencionales como la panadería o la verdulería, ya que ofrece la oportunidad de recorrer y complejizar una parte de nuestro ambiente siendo en muchos casos una oportunidad para niños y niñas por no ser tan elegidos en una salida familiar.

Los/as niños/as conviven día a día con árboles, el pasto de la plaza o regando las macetas de sus casas, así también con aves de ciudad como las palomas o mascotas, también escuchan en los medios hablar sobre parques nacionales. Es por esto que conocer un espacio nuevo como una reserva, puede ser una oportunidad para descubrir una variedad de especies y paisajes y que de esta forma puedan enriquecer y ampliar su mirada sobre este ambiente.

Consideramos importante destacar que la escuela debe acercar a los/as alumnos/as a contextos desconocidos o poco conocidos para poder indagar el ambiente, "Que los alumnos puedan mirar lo conocido con otros ojos y, a la vez, aproximarse a otros contextos no tan conocidos" (Kaufmann y Serulnicoff, 2000:35) Si bien a los/as niños/as les interesa y motiva indagar recortes/contextos cercanos, también los convoca a conocer ambientes diferentes a los ya conocidos. También tenemos que considerar a la institución educativa como el único lugar donde tienen la posibilidad de conocer, con mayor profundidad otros contextos, a la par que va a formar sujetos críticos y con derecho a elegir y co-

* Profesora de Educación Inicial graduada del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 6

** Profesor en Ciencias Naturales y Licenciado en Educación Inicial. Docente de Ciencias Naturales: Conocer el Ambiente en la Educación Inicial en varios profesorados de CABA. Formador de los Equipos Técnicos Regionales en el Área de Ambiente Social y Natural del Nivel Inicial para la Dirección de Formación Permanente de la Provincia de Buenos Aires.

nocer.

¿Por qué ir a una reserva con el Jardín?

En el caso de esta propuesta, la salida se realiza a la reserva ecológica municipal Vicente López, ya que cuenta con abundante variedad de seres vivos, permitiendo a los/as niños/as poder registrar, observar y explorar diversos tipos de plantas y animales dependiendo del ecosistema en el que se encuentren.

Seleccionamos este espacio ya que se encuentra cerca de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y permite aproximar a los/as niños/as a un ambiente natural, el cuál es muy diferente a la ciudad o cualquier parque o plaza que puedan visitar. Y por ser una reserva natural chica permite recorrerla con niños y niñas pequeños evitando recorridos largos y cansadores. Esta reserva cuenta con un centro de interpretación, posibilidad de contar con un/a guía especializado/a y es posible de recorrerla en su totalidad con niños y niñas del Jardín debido a su tamaño.

No solo cuenta con muchísima variedad de plantas, sino también podemos encontrar varios animales entre los que se destacan las aves. Cuenta con una pasarela que recorre toda la reserva y posee un observatorio en alto, todo esto permite hacer una indagación del ambiente desde muchas perspectivas y en particular apreciar los diferentes paisajes que la conforman.

Por otro lado, aparte de la exploración, observación e indagación que ofrece este espacio, también es un lugar seguro. Está preparado para recibir visitas de diferentes niveles, desde Nivel Inicial hasta secundaria. Aparte de la pasarela con baranda que acompaña todo el circuito, la reserva ofrece un informante (guardaparques) para que vaya guiando, explicando y orientando al grupo durante la visita por el lugar. Las visitas son gratuitas y tienen una duración aproximada de 1 hora. Se pueden realizar en ambos turnos, tanto mañana como tarde, permitiendo que cualquier institución pueda reservar para visitarla. Por ser los caminos estrechos y para que todos y todas puedan disfrutar del recorrido, se propicia trabajar con un máximo de 15 personas por guía (incluyendo estudiantes, docentes y familias).

Por último, como menciona Verónica Kaufmann “cuando se piensa en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel inicial, se está hablando de tomar el ambiente como objeto de análisis y las áreas curriculares aportan sus contenidos” (2015:12) siendo uno de los objetivos que los/as niños/as no repitan conceptos de memoria sino que puedan ampliar, complejizar, enriquecer y hasta en algunos casos organizar sus conocimientos sobre los seres vivos, el ambiente y valorar la función tanto ecológica como social que cumplen las reservas.

¿Qué hay en la reserva ecológica de Vicente López?

Este espacio verde se encuentra ubicado en Av. Paraná y el río en el municipio de Vicente López en la Provincia de Buenos Aires. Posee 3.5 hectáreas de superficie y es un excelente lugar para encontrar variabilidad de especies de animales y plantas (nativas y exóticas). En la reserva se representan diferentes ambientes naturales pertenecientes a la región noreste de Buenos Aires, que existían antes del avance de la urbanización.

Al ser una reserva natural urbana, su función social está ligada a acercar a la comunidad a

un espacio donde se puede apreciar la naturaleza desde su flora y fauna. Desde su fundación el 29 de diciembre de 2000 realiza actividades que van desde la limpieza de la costa, plantaciones de especies nativas para que los vecinos puedan llevarse un "pedacito" de la reserva a su casa, también se pueden realizar observaciones de aves, jornada de viveros y ofrecen visitas guiadas educativas a cargo de un guardaparques entre otras actividades.

La reserva cuenta, también, con un centro de interpretación destinado a la educación ambiental, siendo esta una herramienta importante para asesorar e informar a los visitantes sobre el patrimonio natural de la reserva. Esta tiene una riqueza en biodiversidad y se pueden apreciar diferentes ecosistemas (Municipalidad de Vicente López, 2022):

- Talar: Consiste en un ecosistema boscoso que se encontraba en la barranca cerca del río. Se caracteriza por tener árboles espinosos, de madera dura y xerófilos (adaptados a las condiciones de escasez de agua). Predomina el tala, sin embargo, también encontramos espinillo, algarrobo blanco, el molles y el coronillo. Este último es hospedador de la mariposa bandera argentina.
- Selva Marginal: Se caracteriza por tener vegetación selvática, se encontraba sobre los márgenes de ríos y arroyos. En este sector encontramos albardones, epífitas lianas y cuatro estratos de vegetación: herbáceo, arbustivo y dos arbóreos. También encontramos mataojo, chal-chal, la palmera pindó, blanquillo y el laurel criollo. Por otro lado, las aves más vistas en este sector son las aves frugívoras como el celestino, naranjero y el terrícola chiricote.
- Sauzal: Es un pequeño bosque de sauces criollos. Estos están cubiertos por enredaderas como liana de leche y la hierba San Simón. Es muy común ver dañadas las cortezas a causa de los coipos. Las aves más frecuentes son los pájaros carpinteros como el bataraz chico.
- Pastizal: Ecosistema típico de la región pampeana. Se caracteriza por la ausencia de árboles y gran diversidad de gramíneas como: las flechitas y la cortadera o cola de zorro. Se han observado lagartos overos, jilgueros dorados y muchas mariposas como las monarcas, batarazas y cuatro ojos. Cuando se visita este sector llama mucho la atención ya que hace mucho más frío que en el resto de la reserva.
- Pantano: Lo constituyen plantas que comúnmente viven en zonas inundables. Hay temporadas, debido al clima, donde este sector de la reserva no se puede visitar por completo, solo una parte. Allí encontramos la paja brava, totora, la achira amarilla, ceibos y sauces, los cuales están cubiertos de trepadoras. Las aves más comunes son el chimango y la gallineta común.
- Laguna: En ella se encuentran plantas acuáticas flotantes. Si se visita en invierno se pueden ver pocas y agrupadas por diferentes sectores, en cambio, si visitamos la reserva en verano o primavera podemos ver como toda la laguna está cubierta por dichas plantas. Los animales más comunes que podemos encontrar son las tortugas de laguna, de cuello de víbora y pintada.
- Juncal: Este sector está por fuera de la reserva y se encuentra a las orillas del río. En él podemos observar el junco como principal planta y también duraznillos de agua, cuchareros y saetas. Como estas plantas están a orillas del río es

común que se atoren cangrejos o bagrecitos, por lo que se pueden observar garzas y biguaes alimentándose.

Durante su visita se pueden apreciar diferentes sonidos, temperaturas y en particular la diferencia entre la plaza previa, antes de ingresar a la reserva, y el interior. Pareciera como si fuera un lugar totalmente paralelo, se deja de escuchar a las personas, los autos, para escuchar algunos pájaros, pasitos en las hojas y por momentos mucho silencio. La temperatura también cambia rotundamente, por ejemplo si se la visita un día de mucho frío en invierno, a los metros de entrar la temperatura es más cálida, y en pleno verano su frescura es envidiable.

¿Cuál es la propuesta didáctica?

La salida a la reserva se puede enmarcar en cualquiera de las estructuras didácticas siendo el contexto de trabajo y la intencionalidad docente la que lo determine.

Pensando en una **unidad didáctica** la podemos tomar como un recorte/contexto significativo del ambiente, cuyo objetivo sea que los/as niños/as puedan explorar y observar los diferentes tipos de ambientes que existen, poniendo el foco en las diferentes plantas que poseen, destacar la función social que cumple y las diferentes tareas que son necesarias llevar adelante para cuidarla. También podemos vincular con contenidos de prácticas del lenguaje o literatura. Esta unidad didáctica puede estar pensada para una institución de la CABA donde la mayoría de los/as niños/as no tienen acceso a ambientes naturales.

Incorporada en un **proyecto**, la salida didáctica a la reserva puede ser una fuente de información para elaborar productos como carteleras por el día de la naturaleza, folletos sobre los biomas que posee la reserva, producir infografías sobre las plantas de algún bioma puntual o seleccionar las plantas que cultivaremos en nuestro mariposario o huerto de plantas nativas.

Si llevamos adelante una **secuencia didáctica** centrada en la diversidad de seres vivos la reserva nos brindará datos por la gran variedad de plantas o animales que posee. Una propuesta sobre aves puede ser muy enriquecedora ya que es una invitación a indagar sobre especies típicas, cantos característicos, diversidad de nidos, plumas entre otras cosas. A partir de la unidad didáctica sobre la reserva se puede disparar una secuencia didáctica respecto a los bichos, frente a la pregunta de por qué hay agujeros en las hojas. Otra propuesta que puede surgir de la visita es indagar sobre los diferentes tipos de hojas, dependiendo del bioma en que se encuentren y la época del año.

Jessica Apter: tinta

Con propuestas para invitar a indagar este particular y significativo recorte del ambiente proponemos las siguientes actividades:

- Observar vídeos disponibles en la web o creados intencionalmente por el docente, donde se puedan apreciar los sonidos y sus diferentes paisajes.

- Leer folletos digitales y de papel sobre la reserva.
- Analizar fotos satelitales.
- Elaborar entrevista para realizarle al guardaparques o a algún visitante que se cruce. En esta misma línea se puede hacer encuestas tanto para la gente que esté paseando por la reserva, como a personas en general y obtener información sobre qué saben de una reserva o de seres vivos autóctonos.
- En rondas de intercambio se pueden retomar los registros realizados por ejemplo, sobre las diferentes hojas observadas.
- Realizar cuadros comparativos que involucren diferentes características: texturas, colores, formas, etc.
- Investigar y conocer la historia de la reserva.
- Trabajar con lupas para observar detalles en algún material recolectado e incorporar la lupa en el rincón de ciencias, luego de haberla trabajado.
- Realizar pequeñas germinaciones de plantas nativas.
- Intercambiar sobre la función social que cumple para la comunidad.
- Se puede realizar una visita a otros recortes como un vivero donde podrá compararlos o buscar nueva información como por ejemplo sobre el cuidado de esas plantas.
- Leer el mapa de la reserva para definir el recorrido que realizaremos al visitar la reserva.
- Leer una gran diversidad de imágenes que den cuenta de la diversidad de plantas, hojas, animales que ofrece este ambiente.
- Investigar sobre los observadores ornitológicos y sus "cacerías" fotográficas de aves.
- Averiguar sobre actividades de voluntariado que se desarrollen en la reserva y sus alrededores.

Llevando a cabo esta propuesta de enseñanza, se pueden desarrollar una gran cantidad de actividades **durante la salida**. Por esto, también es interesante pensar en realizarlas en formato de multitarea. Organizar la sala en pequeños grupos para que cada uno realice una actividad diferente.

Algunos ejemplos que se pueden realizar durante la salida didáctica a la reserva natural son:

- Realizar tres paradas. La primera será en el vivero, la segunda entre medio del pantano y la tercera en el puente que da a la laguna. En las tres paradas se estará un tiempo observando las plantas que vemos allí y tratando de ver aves u otros animales.
- Observar la diversidad de especies vegetales que se encuentran, podemos encontrar desde plantas acuáticas, árboles, arbus-

tos, herbáceas y cactáceas.

- Cada niño/a va a tener la posibilidad de dibujar las hojas que le llamen la atención, sacar fotos o filmar videos cortos.
- Realizar entrevistas a visitantes y guardaparques.
- Las familias que acompañen tendrán bolsitas propiciadas por la docente para que los/as niños/as vayan recolectando las hojas que les llamen la atención.
- Realizar grabaciones de los sonidos que se escuchan en la reserva.
- Registrar los animales que se observen en la visita.
- Registrar las acciones que los visitantes realizan.

Finalizando y a modo de conclusión

Un paseo familiar no es lo mismo que una salida didáctica impulsada por el docente en un marco institucional. Dicho paseo convertido en una propuesta de enseñanza, le permite a los/as niños/as ampliar sus conocimientos sobre el ambiente. Es de suma importancia que el ambiente a visitar se tome como objeto de análisis permitiéndoles a los/as niños/as complejizar, enriquecer y organizar sus conocimientos previos. En este caso puntual, tomar como recorte la Reserva Municipal de Vicente López permite indagar un ambiente poco conocido para los/as estudiantes, principalmente los que viven en zona norte o en CABA, posibilita planificar diferentes propuestas que enriquecen el aprendizaje de los/as niños/as y brindar variabilidad y diversidad de especies para conocer.

Por último, nos resulta necesario enfatizar sobre la importancia de ofrecer estas experiencias en el Nivel Inicial, siendo en muchas ocasiones el único lugar donde el estudiantado vivencia estos espacios. Por lo que, planificar este tipo de experiencias genera trayectorias escolares de calidad formando sujetos más críticos y responsables.

Bibliografía

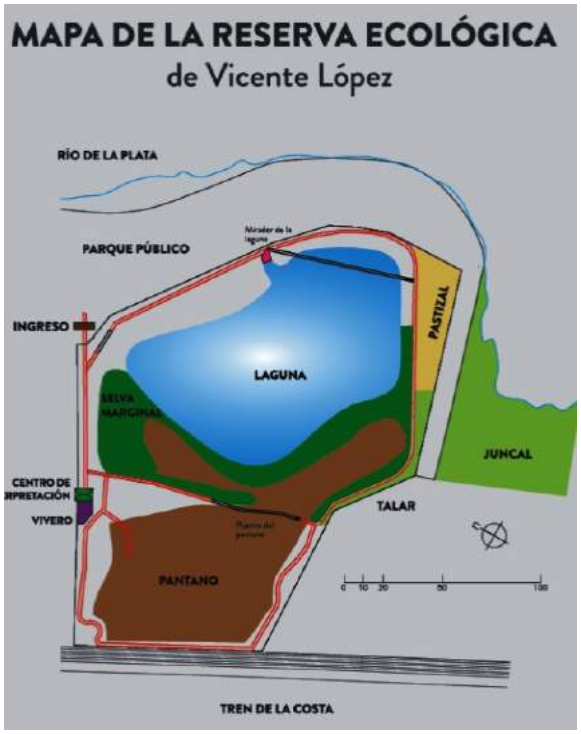
Bernardi, C., Kauffman, V., Serafini, C y Serulnicoff, A. (2015). Núcleos de Aprendizaje Prioritario. Volumen 3: el ambiente social y natural. - 1a ed ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2019). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años. Ministerio de Educación e Innovación.

Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000). Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En Malajovich A. (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicia*l. Buenos Aires: Paidós.

Municipalidad de Vicente López (2022). Folleto de la Reserva Ecológica de Vicente López. Link: https://www.flipsnack.com/reservaecologicavl/folleto-revl.html

Anexo de imágenes



Reserva Ecológica de Vicente López

Puente con vista a la laguna rodeado por varias especies de plantas

Hojas mordidas por insectos

Entrada a la Reserva Ecológica de Vicente López

Senderos dentro de la Reserva Ecológica de Vicente López

Espacio de la Reserva Ecológica donde se aprecia la diversidad vegetal

Diferentes hojas encontradas en la reserva

EDUCACIÓN Y MEMORIA

Escultura en yeso y cemento. Obra de Lorena Lewkowicz.

Educación y Memoria. Proyecto Memoria en el Normal 6

Por M. Laura Ibargoyen*, Lorena Lewkowicz** y Gisela Patlayán***

En tiempos difíciles, donde seguir reconstruyendo la historia y mantener la Memoria viva es una decisión institucional, continuamos durante el 2022 con el Proyecto Memoria en el Normal 6. También participando del colectivo 29+Memoria que reúne a todos los profesorados de CABA y en el cual representantes de cada profesorado nos encontramos en reuniones periódicas para compartir las experiencias, los proyectos de Memoria de cada institución, pensar y proponer nuevas acciones, entendiendo los espacios de memoria como espacios educativos.
A raíz de un pedido que nos realizó Nora Cortiñas cuando visitó el Normal 1, surgió la propuesta de acompañar a las Madres de Plaza de Mayo, Línea Fundadora en la marcha N° 2322, el jueves 13 de octubre de 2022 en la Plaza de Mayo. Allí estuvimos: llevamos las fotos de nuestras alumnas desaparecidas y marchamos con nuestras banderas. Docentes y alumnos/as de los 29 Profesorados dijimos PRESENTE. Invitamos a ver el video aquí.

Durante la semana del 21 al 25 de marzo de 2022 realizamos la semana de la memoria con diversas actividades tendientes a sembrar la memoria en la ENS 6. Fueron propuestas variadas y profundas. Cada una de las acciones que realizamos dejan huellas en las/os estudiantes y en la memoria del Normal 6. Pueden ver un video en nuestro blog haciendo click aquí.

Destacamos la visita de Gabriela Belli, hermana de Mariana, estudiante del Nivel Terciario desaparecida por el Terrorismo de Estado. Mariana cursaba el Profesorado de Actividades Prácticas y su hermana nos trajo su carpeta y alguno de los trabajos realizados durante su cursada lo cual junto a su potente relato fue muy movilizante, impactante y enriquecedor. Aquí puede verse un registro visual de la actividad.

El 30 de agosto de 2022 se realizó el Acto de colocación de placas. Ahora las aulas de nuestro normal llevan el nombre de nuestras alumnas desaparecidas.

El acto contó con la presencia de las autoridades actuales, alumnas/os, docentes, familiares y amigos/as de las alumnas desaparecidas. Participaron también del acto las autoridades jubiladas, que son parte del Proyecto Memoria y que trabajaron mucho para concretar el nombramiento de las aulas.

Compartimos el video del acto aquí.

Por otra parte, el 1 de septiembre de 2022, en el marco del Proyecto Memoria, se realizó la visita al Centro de Ana Frank en Argentina. Es un centro educativo interactivo que a partir del testimonio legado por Ana Frank en su diario, busca educar a jóvenes y al público general sobre las consecuencias de la discriminación y la exclusión social tanto entonces como hoy en día.

"En el Centro Ana Frank Argentina buscamos mantener vivos en la Memoria de todo quien participe de nuestras actividades los acontecimientos producidos en la última dictadura cívico-militar; e invitamos a la reflexión sobre los mecanismos y procedimientos de estos hechos que desataron terribles consecuencias, para que no sucedan Nunca Más."

* Prof. Nac. de Grabado, Escuela Nacional de Bellas Artes "Prilidiano Pueyrredón"(ENBAPP), Prof. Superior de Grabado, Escuela Superior de Bellas Artes "Ernesto de la Cárcova", Prof. en Artes en Artes Visuales. CCCP (Curso de complementación del Profesorado) Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). Diploma superior en Ciencias Sociales con mención en Educación, imágenes y medios. Prof. en Institutos de Formación Docente de CABA.

** Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. de Educación Preescolar, Especialista en Educación, Lenguajes y Medios. Profesora en Institutos de Formación Docente de CABA.

*** Lic. en Educación Inicial, Prof. de Educación Preescolar, Psicóloga Social. Profesora en Institutos de Formación Docente de CABA.

En el jardín hay un retoño del árbol original que estaba en el fondo del escondite de los Frank, al que la joven dedicó varios pasajes.

El Proyecto Memoria en el Normal 6 continuó durante el 2023, en marzo nuevamente realizamos “La semana de la Memoria” y nos reunimos a compartir actividades y charlas sobre el tema con educadores, especialistas y familiares de desaparecidos/as, culminando el jueves 23 con canto y poesía.

En octubre, junto a un grupo de estudiantes visitamos el espacio Memoria y Derechos Humanos ex Esma y, por segundo año consecutivo, junto a los demás Institutos de Formación Docente, acompañamos a las Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora en la Ronda de los Jueves llevando las pancartas con las fotos de nuestras compañeras desaparecidas.

Otra actividad significativa que pudimos llevar a cabo fue una charla muy amena y conmovedora con el nieto restituido Juan Pablo Moyano Altamirano a través de la cual pudimos conocer su historia y comprometernos a seguir luchando por Memoria, Verdad, Justicia y la búsqueda de aquellos nietos que aún no recuperaron su identidad.

Hoy más que nunca, ante los tiempos que se avecinan, desde el Proyecto Memoria en el Normal 6 decimos que son 30000 y que seguiremos reivindicando la lucha de las estudiantes que pasaron por nuestras aulas y fueron luego desaparecidas y/o asesinadas por el Terrorismo de Estado.

Mirta Mónica Alonso
Valeria Beláustegui
Mariana Belli
Graciela Beretta
María Magdalena Beretta
Gloria Domínguez
Alicia Eguren
Laura Feldman
Estela Gache
Liliana Goldenberg
Sivana Parrile
Bárbara Ramírez Plante
Mónica Socolsky
Claudia Urondo
María Adelaida Viñas
PRESENTES!!!

Una vez más destacamos la importancia de incluir esta temática en los Institutos de Formación Docente y valoramos el contar con horas institucionales para tal fin.

Sivana Orcurto

Es fundamental conocer nuestra historia reciente, conocer las luchas del pasado para unirlas a las del presente y así convertirnos en “pasadores/as de memoria” y asegurar un futuro mejor.

Diseño de ambientes pedagógicos

Silvana Orcurto

Diseño de ambientes pedagógicos

Por Leila Mattioli y Ayelén Modernel*

En el Nivel Inicial el ambiente no es un detalle menor a tener en cuenta. Debería ser un espacio amable, acogedor, que brinde oportunidades para inventar, para reflexionar, investigar y aprender. Un espacio habitable invita a la familiaridad, al diálogo y sobre todo, a acortar las distancias (Malaguzzi, 1992. En Singer, 2021).

Para ello, debemos pensar el ambiente desde una mirada pedagógica, tomándolo como un espacio físico, estético, funcional, flexible, polivalente, habitable, de encuentro y generador de experiencias. Cuya finalidad sea invitar a la interrelación: entre pares, docente-niño/a, docente-ambiente y niño/a-ambiente; además, que posibilite la cooperación y autonomía de cada uno/a.

El ambiente se puede observar desde diferentes dimensiones: *lo tangible y lo no tangible.*

Si nos detenemos a pensar en lo *tangible, debemos tener en cuenta cuestiones edilicias (ventilación, iluminación, pintura, dimensiones del espacio, seguridad, barrera contra insectos, la selección y distribución de sectores), el mobiliario (la comodidad, el tamaño, la cantidad adecuada de los asientos, de las mesas, de los muebles), los materiales, los objetos pedagógicos (móviles, objetos colgantes, cuadros, murales, carteleras, objetos de cada sector).*

Por otro lado, en lo *no tangible es donde se va a poder apreciar el clima y la identidad para aquellos/as que lo habiten. El/la docente será el/la encargado/a de proponer, intervenir el espacio y junto con los/as niños/as otorgarle significado. En el diseño del espacio subyace una concepción de infancias, la de niños/as como sujetos de derechos, con un rol activo en su aprendizaje.*

Dichos espacios deben ser libres de estereotipos: dejando de lado la infantilización. Se espera que sean modificables, cómodos, flexibles, facilitadores de encuentros, estéticos y pantallas de la identidad grupal.

¿Cómo lograr un ambiente pedagógico?

Observando más allá del espacio en sí, ver su potencialidad y "repensarlos constantemente" (Singer, 2021)

Se requiere "ajustar" la mirada a los espacios de la escuela, para crear oportunidades de aprendizaje. Se contemplará la disposición de nuevos y variados objetos, en cantidad adecuada, seguros y estéticos; en función a la finalidad pedagógica.

Criterios para la selección de materiales

En este apartado hablaremos de la importancia de una prudente elección de materiales para poder crear un ambiente generador de oportunidades.

Para reconocer el sentido de este momento previo acordamos con Singer (2021) cuando refiere a la interrelación entre el espacio y los sujetos que lo "habitan": "La actitud con la que los niñas y niños se acercan a conocer al mundo que los rodea, las acciones que desarrollan para vincularse con un material, objeto o materialidad determinada se asemeja al paradigma del proceso creativo. A partir de las palabras, los sonidos, los objetos, las imágenes y el movimiento se pueden habilitar espacios con nuevas reglas y se pueden trasponer las fronteras del mundo real y sus convenciones" (P.38)

En relación a la mirada de los objetos que encontramos en la escuela, es importante dimensionarlo en tanto objeto cultural y escolar, son parte del valor material de las instituciones. Y es así, como los mismos se anclan en un tiempo y espacio que quienes lo transitan, construyen interrelaciones con ellos. Fácilmente podríamos rememorar nuestro paso por el jardín como niñas, y traer a la memoria algunas experiencias con objetos y el espacio escolar.

"Uno de los recuerdos que se me viene a la cabeza es el 'Rincón de Biblioteca', ahí podíamos sentarnos en unos almohadones y leer los libros que se encontraban a nuestra disposición, en su gran mayoría eran cuentos de princesas." Modernel, Ayelén

"Pensando en el jardín, recuerdo los regalitos que le hacíamos a cada mamá en su día, uno de ellos era un cuadro hecho manualmente por cada niño y niña con fideos y legumbres, que luego la señorita barnizaba con un spray." Mattioli, Leila

En este sentido, el abordaje de los materiales para la enseñanza que seleccionamos como docentes de nivel inicial, trasciende el pensarlo como un "juguete", un "recurso" o "material"; para poder pensarlo como un generador de aprendizajes, de memorias y de una cultura escolar compartida.

* Estudiantes del Profesorado de Educación Inicial. Escuela Normal

A continuación, ofreceremos diferentes materiales para la enseñanza que pueden ser utilizados en el Nivel Inicial, según la intencionalidad pedagógica, con un especial cuidado en los criterios mencionados anteriormente. Considerando que dichos materiales son parte de lo *tangible, será su disposición en el ambiente lo que genere y provoque ese espacio "amable, acogedor, que brinde oportunidades para inventar, para reflexionar." (Malaguzzi.1992) que nos propusimos inicialmente.*

El **susurrador** es un puente de la voz, el cual nos ayuda de manera cálida, rodeada de ternura a generar un clima guiado por la voz y la escucha.

Los materiales para su confección deben ser rígidos; es necesario verificar que no se le desprendan botones, pompones, plumas o funda con la que decoremos, ya que los/las niños/as necesitan explorar el objeto para conocerlo, debe ser seguro (si se lo introducen en la boca, si lo tiran, etc.) y fáciles de limpiar.

Sin dejar de lado, la importancia de cómo se ve, dado que es un objeto lúdico, con un gran valor estético.

Los títeres son objetos nobles en este nivel, porque podemos utilizarlos para contar historias, cuentos, para usar de intermediario entre persona-persona, o para contener en un momento de mucha sensibilidad (ya sea período de inicio o algún momento de mucha intimidad).

Los materiales que se utilicen deben ser estéticos y libres de estereotipos, con accesorios cosidos o pintados, que garanticen su seguridad y posterior higiene.

En relación a la intencionalidad pedagógica, se puede optar el tipo de títere a utilizar: varilla, manopla, de dedo, de guante, etc.

El kamishibai es un objeto es un teatro de imágenes para contar historias, donde la ilustración tiene un valor preponderante.

Posibilita crear un clima de incertidumbre y emoción, envolviendo a los niños y a las niñas en historias.

Este objeto suele ser de madera, pero también es posible confeccionarlo con cartón grueso. El tamaño ideal es de una hoja A4 para que todos y todas puedan observar bien. En función a las características de este objeto, la selección por parte de las docentes, no es sólo de la historia a contar, sino también de las ilustraciones que estarán presentes en este teatro. Las mismas deben seguir los mismos criterios estéticos, de calidad y sin estereotipos, recuperando el valor cultural de las mismas.

Juego de memoria. Este material para la enseñanza es versátil en su contenido, ya que es posible de transformarse en función al contenido a enseñar. Puede utilizarse para distintas áreas de conocimiento: artes visuales, matemática, prácticas del lenguaje, entre otras. O bien, como juego reglado en sí mismo, donde se promueve la creatividad, memoria, participación en grupo y resolución de problemas. Los elementos para su confección y el formato que adquieran pueden ser muy variados (madera, cartón grueso, plástico, etc.), siempre recordando que deben ser fáciles de higienizar y que deben tener calidad estética.

Una variación de este juego, que es interesante para abordar el eje Valorar la diversidad en el área de Educación Sexual Integral[1] es brindarle a cada jugador o grupo las mismas fichas. La consigna es que un equipo "adivine" la imagen que selecciona el jugador opuesto, a través de preguntas: ¿Es alta o alto? ¿Tiene ojos color marrón? ¿Tiene rulos? ¿Tiene nariz pequeña? ¿Tiene pecas? ¿Tiene pies grandes? ¿Tiene barba?

Para finalizar es importante tener en cuenta que como futuras docentes tenemos el compromiso de brindar ambientes pedagógicos, dotados de materiales para la enseñanza seleccionados criteriosamente, que inviten a las infancias a tener experiencias enriquecedoras, cargadas de sentido y con calidad estética.

Bibliografía:

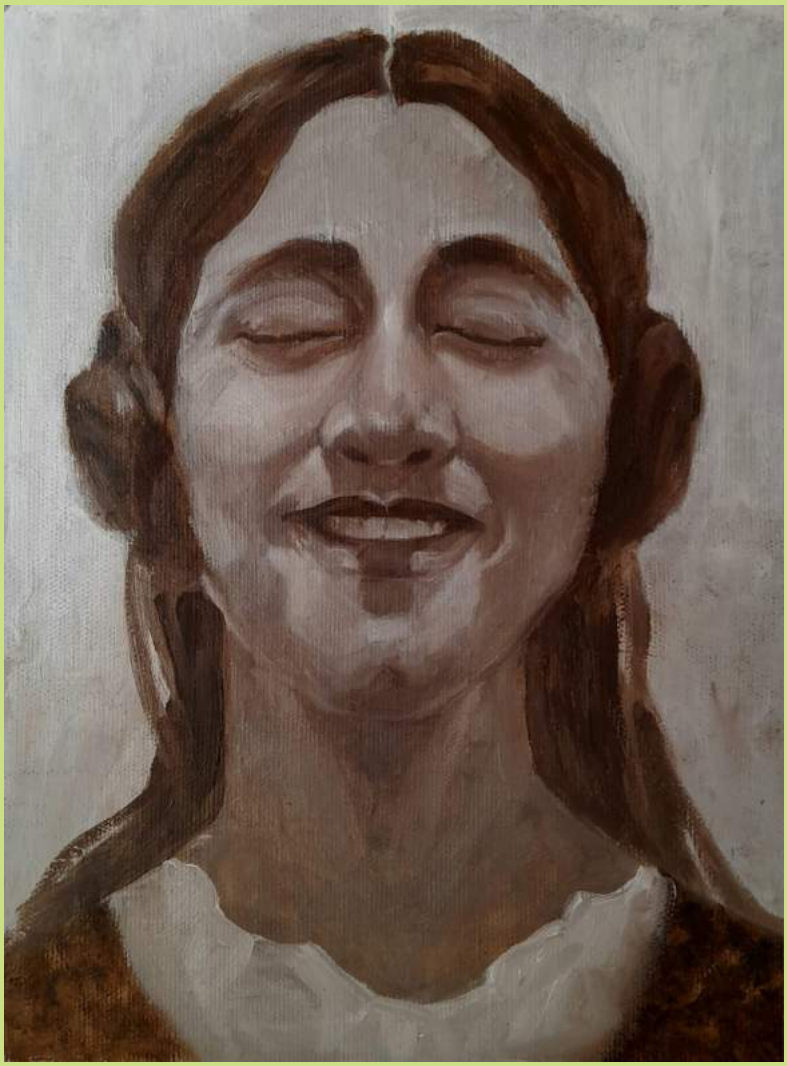
Ministerio de Educación de la Nación (2021) Educación Sexual Integral, nivel inicial: compilación de actividades/ compilado por Silvia Hurrell; Malen Aguayo- Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Hoyuelos Planillo, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Rosa Sensat.

MEGCBA. Dirección de Educación Inicial. Espacios, lenguajes e infancias (2021). Coord. Singer, L.

[1] Esta propuesta toma sugerencias de la colección Seguimos Educando. Educación Sexual Integral, nivel inicial (2021)

ENTREVISTA



Silvana Orcurto

Entrevista a Patricia Berdichevsky*

Profesora y licenciada en Artes Visuales; Profesora de Educación Inicial. Diploma Superior en Educación imágenes y medios. Cursa el Doctorado en Artes en la UNA. Profesora en el Instituto Superior de Formación Artística M. Belgrano donde coordinó las prácticas docentes en el Ciclo de Complementación Curricular. Integró el equipo de arte de la escuela de Capacitación Docente del GCBA, capacitadora del Ministerio de Educación de la Nación, entre otras cosas. Posee varias publicaciones.

Entrevistadoras: ¿Cuál es la importancia de los lenguajes artístico expresivos en las instituciones educativas de Nivel Inicial? ¿Y de los otros Niveles? ¿Qué aportaría a los/as estudiantes?

Patricia: Pienso que en el Nivel Inicial las artes son las disciplinas básicas. Esto, a veces, lo he conversado con profesoras de matemáticas. Las artes están en maternal y están en infantes, así que obviamente que son esenciales. Pero hoy yo diría que las artes en la formación de cualquier persona, mucho más si va a ser docente, son básicas. Tienen que estar en todos los niveles educativos desde la idea que es un tipo de conocimiento transdisciplinar, que el arte te habla de la historia, te habla de los valores humanos, te habla de la educación ambiental… Porque vos mirás, empezás a mirar paisajes, por ejemplo, te ponés a mirar los paisajes de Cándido López y ves la película Cándido López y Los Campos de Batalla de García y qué te muestra. Que el paisaje no es una cosa que esté quieta. Y el paisaje es un contenido también de ciencias sociales. Es una porción de terreno al aire libre y lo que hacen los seres humanos en él. Quiere decir que yo, mirando paisajes, además de nutrirme, voy a poder pensar otras cosas que tengo que pensar en la escuela. La acción del hombre, en el territorio. Bueno, ahí te puse un ejemplo, pero también si tuviera que hablar de memoria, me serviría muchísimo ver lo que hay en el Parque de la Memoria, ver esos videos. Así que el arte es fundamental para mí en toda la formación de los seres humanos, sobre todo en las humanidades y mucho más en la formación docente. En el nivel inicial y

Silvana Orcurto

en la escuela primaria, te diría primer ciclo y también el segundo ciclo de la escuela primaria, para mí es básico que los chicos aprendan todos los lenguajes del arte y no siempre todos juntos, o sea que tengan sus espacios propios. Después, en el último ciclo de la escuela primaria y en la secundaria, dentro de las artes, nosotros siempre decimos que el trabajo es en tres direcciones: el hacer, el mirar y el comprender. Y bueno, por ahí los chicos eligen y a unos les interesa más investigar las vidas de los artistas o hacer entrevistas, lo que tiene que ver más con el contexto que con el hacer. Pero siempre tiene que estar el arte. Para mí, si no está el arte, hay algo que falla. En el mundo de la imagen, en el mundo de la música, bueno, todas las artes para mí atraviesan toda la vida de los seres humanos y otras cosas.

Entrevistadoras: ¿Podés comentarnos sobre los diferentes enfoques en relación el tratamiento de las artes visuales a través del tiempo?

Patricia: Los enfoques, fundamentalmente, tienen que ver con miradas distintas sobre las infancias.

*Realizada por Lorena Lewkowicz y Gisela Patlayán

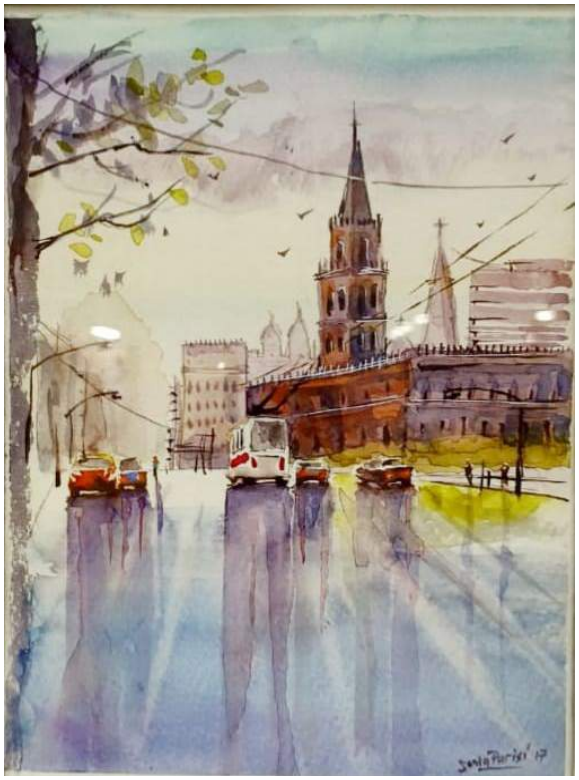
Un enfoque academicista es aquel que cree que tiene que convertir a los chicos rápidamente en adultos. Y como no soporta que los chicos sean niños ni niñas, entonces le impone patrones, moldes. A veces, todavía en el siglo veintiuno, uno puede ver en instituciones que a veinticinco chicos distintos le dan el mismo molde para hacer una cosa, o sea, un molde hecho por un tercero que suele hacerlo un adulto, un dibujante profesional, un dibujante comercial. Esa sería una didáctica tradicional que se vuelve a repetir en los que les proponen hacer reproducciones de obras de artistas o intervenirlas, que es otra vez el que no tolera que los chicos sean chicos. Entonces los manda a copiar a un artista. Bueno, toda copia es un hecho mecánico, o sea, que es bien tradicional. Lo hace mejor una máquina que una persona, no tiene ningún sentido y no se aprende nada. Como hablamos siempre en formación docente, nosotros tenemos que pensar qué se aprende con eso. Entonces, la idea tradicional aquí lo que quería enseñar era a ser adulto, a convertirse en adulto. Pero, lamentablemente, hoy hay gente que todavía está queriendo convertir a los chicos en adultos.
Después está la didáctica de la libre expresión que traccionó contra eso, y son los que creen que las artes nos enseñan, que vas a dar los materiales y estimular para que el otro aprenda a crear o aprendas sobre eso que se está enseñando. No es así tampoco. Para poder crear en cualquier terreno de la vida, alguien te tiene que enseñar. Una vez que vos dominás mínimamente ese campo, vos podés crear, ya sea desde la jardinería hasta cualquiera de las artes. Pero, lamentablemente, esa didáctica se impuso mucho y reaccionó contra aquella que se imponía y empezó a imponer el no enseñar, el borrar el rol del docente siendo alguien que entrega materiales y estimula con un tipo de estimulación que nadie la cree. Realmente, porque los chicos se dan cuenta cuando les dicen qué hermoso, está buenísimo. Los chicos necesitan que los docentes les enseñen y les den respuestas. ¿Cómo hago esto? ¿Cómo soluciono? Era una didáctica que no tenía consignas claras. Era que haga lo que quieran.
El enfoque actual enseña proponiendo, haciendo una propuesta más clara de una manera secuenciada, con continuidad, o sea, le doy tiempo a los chicos. Entonces, yo sé que así puede estar muchísimo tiempo, por ejemplo, en la escultura, ¿cuánto tiempo tengo que estar con la arcilla para poder empezar a dominarla? ¿Qué secreto tengo que aprender de la arcilla? Tengo que conocer el material, qué pasa cuando se seca… En la escuela no se usa ni como el ceramista ni como el escultor. Entonces, necesito tiempo, necesito consignas claras, necesito pensar qué quiero enseñar en cada momento. En el enfoque actual siempre se parte de la exploración de un material, de la exploración de las herramientas, hay reflexión sobre lo que se hace. Y esa reflexión también permite quienes aprendan también se den cuenta, que haya puestas en común, continuidad, todo el tiempo que los chicos necesiten. Bueno, yo creo que ese es el enfoque actual, que se enriquece mucho con la perspectiva de la cultura visual, es decir, hacer hablar a las imágenes. Así que eso también es algo interesante, porque con eso no se aprende, solamente de matices, de colores, de textura, se aprende de las culturas que las producen.

Sonia Parisi: acuarela.

Entrevistadoras: ¿Cómo se trabajan las artes visuales en Nivel Inicial? ¿Cómo se trabajan en los otros niveles? ¿Qué generalidades habría que tener en cuenta y qué particularidades en los diferentes Niveles del Sistema Educativo?

Patricia: En la escuela primaria los encargados de enseñar artes visuales, somos profesores que vamos y que, por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires, tenemos la suerte de tener en todos los años a veces cincuenta minutos, cuarenta y cinco

minutos. Entonces, claro que las docentes de grado también tienen que saber de arte, no para enseñarlo, sino para usarlo en sus propias prácticas, para enseñar por ejemplo las fechas patrias o la primavera...
No es lo mismo mirar las flores en las obras y en el entorno, que cortar flores de goma eva, que ahora ya no solamente las hacen en Nivel Inicial, sino las hacen también en la escuela primaria, secundaria, es tremendo. ¿No? ¡Cómo se estereotipan las cosas! Entonces, yo creo que los maestros de grado también tienen que tener una formación básica en artes. Tienen una pareja pedagógica, que es el profe o la profe de artes visuales. Pero en pareja. Tienen que estar juntos para mí. Después, en la escuela secundaria lamentablemente, salvo algunos proyectos, todavía está muy fragmentada. Hay enormes oportunidades de tomar un mismo tema desde distintos campos de conocimiento y un conocimiento grande es el de las artes. Cómo un mismo tema, aparece en el arte. Vamos a tomar un tema de la escuela que se estudia: democracia. Bueno, nosotros si nos metemos un poco en las Bienales, cuando la invitan a Marta Minujín y hace el Partenón de los libros prohibidos. Vos fijate si eso vos lo tomás con los profes de sociales. Son temas interesantísimos, hay videos, hoy hay cosas que pueden tomarlo desde distintas perspectivas. Entonces sí hacemos una educación transdisciplinar desde el paradigma de la complejidad y no fragmentada como fue y fracasó. Ese fue el gran fracaso de la secundaria, y es lo que tiene de bueno el nivel inicial, que es de formación integral. La escuela primaria la tiene bastante.



Sonia Parisi: acuarela.

Entrevistadoras: ¿Por qué te parece que en la mayoría de los casos, al trabajar en relación a un/a artista plástico/a, se eligen siempre los/as mismos/as exponentes (Picasso, Berni, Milo Lockett,...)? ¿Cómo podemos desde la formación docente trabajar la diversificación de los artistas? ¿Te parece importante esta idea? ¿Por qué?

Patricia: Yo creo en la formación cultural de alguien que va a ser docente. No sé por qué cuando lo pienso, me imagino, las hermanas Cossettini, mujeres que sabían de todo, y que siempre querían saber más, y que no se achicaban con nada, y que si tenían que invitar a un músico, iba el músico. Y a veces, en la Ciudad de Buenos Aires no nos damos cuenta de eso. Pero yo esto lo viví cuando trabajé con docentes de Entre Ríos, en pequeñas localidades. Por ejemplo, estábamos trabajando en un tema que era “los árboles que vemos y los que podemos crear”. Unas salas no pudieron ir al museo. Cuando la directora fue a pedir al director del museo si podían hacer algo, el director del museo se fue con todas las obras a la escuela, y armó una muestra y, además, como era artista también pintó ahí. ¿No es una genialidad? Piensen, ¿cuándo un museo de arte va a tener a todos los padres de los treinta y cinco, veinticinco de cada sala? Y si había primaria, ¿cuándo van a tener semejante público? O sea, que la escuela tiene esa obligación de ser un espacio de información cultural para las familias. Entonces, ¿cómo van a saber esas familias que después las criticamos, mirá, las vacaciones de invierno a dónde fueron? Pero ¿les contaste? ¿Les dijiste que hay un montón de actividades gratuitas, maravillosas en el CCK, en el Centro Cultural Conti, en muchos museos de la ciudad? Entonces, los estudiantes se tienen que formar para eso.

Jessica Apter: óleo.

Y así sale un buen docente, que puede articular solo, que no necesita que le diga yo, cómo puede utilizar toda la producción cultural de la Argentina por ejemplo. Nosotros tenemos un compromiso ético para construir una identidad en los jóvenes, valorando lo bueno que tenemos los argentinos. Tenemos los mejores escritores, pero son los mejores. Yo tuve la oportunidad de ir a la Alhambra. La Alhambra es naturaleza, maravilla, belleza. La única cosa que no es naturaleza es una frase de Borges, que está puesta en una especie de oficina donde venden gifts (regalos). O sea, Borges está en la Alhambra. Entonces, si nosotros no valoramos a nuestros pintores, a nuestros artistas, a nuestros músicos, ¿cómo vamos a construir la identidad de chicos que por ahí conocen más a Barney que a Berni? Jóvenes, que conocen más a músicos de afuera, que por ahí se están ahora conmoviendo con la bio de Fito Páez. Entonces, en todas las artes hay un compromiso ético que nosotros tenemos con las infancias del siglo veintiuno que es que conozcan a nuestros artistas, artistas argentinos, artistas de la provincia o del pueblo donde vivan los chicos. Para eso hay que formar a nuestros estudiantes de esa manera con el amor por lo nuestro, porque yo soy de la generación que escuchaba decir a Sui Generis si ellos son la patria, yo soy extranjero. Quienes se apropiaron de los símbolos y parecía que la patria era de ellos hasta que, bueno, los que nacieron en democracia no, no sabían esto, no supieron lo que era no saber lo que era ser argentino. No sabían que hubo un momento en que era muy difícil antes del giro visual, digamos, antes que Internet se democratizara, era muy difícil que un maestro de escuela pudiera tener material sobre, bueno, yo antes nombré a Marta Minujín, pero vamos a pensar Ernesto de la Cárcova, Sívori, Quinquela, Xul Solar, Berni… Y hoy es muy fácil entrar a un museo, entrar a una página acreditada y poder aprender de esos artistas. Hablar con un artista, escribirle y que te conteste un artista contemporáneo, un grafitero. Entonces, hay que aprovecharlo.

¡Muchas gracias Patricia!

Proyectos de fortalecimiento institucional: habitar los espacios y construir colectivamente.

Proyectos de fortalecimiento institucional: habitar los espacios y construir colectivamente.

Por María José Sgalia, Alejandra Lapegna, Carina Tarnofky, José Luis Rodríguez Ferla, Sheila Gómez Kairuz, Vanesa Kandel y Gabriela Nieri*

Nos gustaría dar a conocer a la comunidad educativa de nuestra institución dos proyectos entramados y construidos desde una perspectiva de *continuidad* y *fuerza colectiva*. Ambos retoman trabajos iniciados años atrás con el propósito de habitar y resignificar espacios institucionales que respondan a las necesidades actuales de las y los estudiantes de formación docente.

Un Estado presente

En el año 2021 supimos que desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se convocó a la presentación de Proyectos de Fortalecimiento Institucional. Se trata de una línea de financiamiento que propone "fortalecer las condiciones institucionales para el desarrollo de la formación en contextos de excepcionalidad; revincular y acompañar las trayectorias formativas de los y las estudiantes del nivel superior como de los niveles obligatorios y enriquecer las condiciones materiales y simbólicas de los ISFD" (INFoD, 2021).

Así nos enteramos que se darían recursos para fortalecer las trayectorias de las y los estudiantes de la formación docente. Contando con este financiamiento, en diferentes reuniones del Consejo Directivo se proyectó revitalizar el recursero y organizar un acervo de libros para las y los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial (PEI).

En ese momento, se presentó una descripción de lo que veíamos en la escuela: en 2020 en las carreras de formación docente, estudiantes y docentes aprendimos aceleradamente, y por necesidad, nuevos modos de encuentro pedagógico. Nos equivocamos, nos sorprendimos, nos entregamos, nos hartamos, nos levantamos; este contexto nos obligó a dar un salto enorme para repensar los modos de enseñanza que nos permitieran sostener la continuidad pedagógica. Pensamos que con esas ganas alcanzaba, pero no fue así. El segundo cuatrimestre el desgano fue mayor y el abandono en las cursadas fue alto, y la situación del primer cuatrimestre de 2021 fue similar. Nuestra escuela no fue ajena al duelo mundial producido por el covid-19: la triste muerte de Graciela Moldes, la rectora que vota-

* María José Sgalia: Rectora de la Escuela Normal N°6 "Vicente López y Planes". Profesora de Educación Inicial; Técnica en Conducción Educativa; Especialista Docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Licenciada en Ciencias de la Educación; Magíster en Gestión de Proyectos Educativos. Profesora en Nivel Superior.

Alejandra Lapegna: Regente de Formación Docente de la ENS Nº 6. Profesora de enseñanza primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación y Diplomada Universitaria en ESI. Actualmente es docente de ESI en Nivel Superior, co-coordina un curso virtual de ESI, asesora a escuelas en ESI y es asistente técnica en un programa socioeducativo de GCBA.

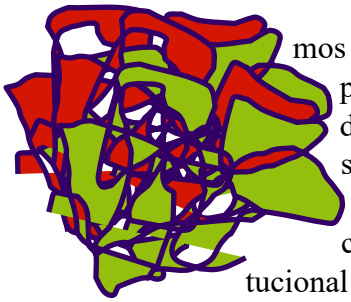
Carina Tarnofky: Profesora Nacional de Expresión Corporal, de Artes en Danza mención Expresión Corporal IUNA. Licenciada en Composición Coreográfica Expresión Corporal IUNA. Psicomotricista Fundari. Especialista en Pedagogías de las Diferencias FLACSO. Operadora en Eutonía. Corporalista. Asistente Técnico Pedagógica Danza - Escuelas Intensificadas en Artes GCBA. Coordinadora del Campo Formación Específica ENS Nº 6. Docente y asesora de Expresión Corporal en la EI en Institutos de Formación Docente.

José L. Rodríguez Ferla: es Profesor de Castellano Literatura y Latín del ISP "Dr. Joaquín V. González" y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO. Actualmente se desempeña como docente de Prácticas del Lenguaje II en la Educación Inicial en el ENS N° 6; de Lengua Española I en distintos traductorados en el IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y en Talleres de Lectura, Escritura y Oralidad en el ISP "Joaquín V. González", en el ISPEE y en la UCES.

Sheila Gómez Kairuz: Profesora de Educación Inicial por la ENS N°1. Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación por la UBA. Especialista en Alfabetización para la inclusión (CePA) y Diplomada en Ciencias Sociales con mención en currículum y prácticas escolares en contexto por Flacso. Actualmente se desempeña como docente en talleres de prácticas y didáctica específica del Nivel Inicial en la ENS N°1, ENS N°6 e ISPEI Sara C. de Eccleston.

Vanesa Kandel es Licenciada y Profesora en Letras por la UBA y maestranda de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la UNLP. Actualmente es docente de EDI 1 Alfabetización académica en el Profesorado de Educación Inicial de la ENS Nº 6 y dicta asignaturas afines en los profesorados de la ENSLV Sofía B. de Spangenberg, la ENS Nº 4, el ISP Joaquín V. González y el ISPEE.

Gabriela Nieri: Profesora en Castellano, Literatura y Latín por el I.S.P. "Dr. Joaquín V. González". Especialista en Literatura Infantil y Juvenil (CePA). Docente de Literatura en la Educación Inicial en el Profesorado de Educación Inicial de la ENS Nº 6 y del Lenguaje artístico expresivo Narración oral (ENS Nº 6 y ENS Nº 1). Integrante de la Coordinación de Materiales Educativos del Ministerio de Educación de la Nación (en orden dado por los/as autores/as).



mos y no pudo asumir, despedidas y convalecencias de estudiantes, docentes y sus familias.

Hemos dado lugar a encuentros de mejora institucional en los que fue muy necesario compartir la dimensión afectiva de la educación en pandemia. Sabemos que hay estudiantes que no se adaptaron a cursar de manera virtual o que se encontraban muy dolidas por lo acontecido y abandonaron su carrera o tuvieron un vínculo de muy baja intensidad con la institución y con la cursada. Por ello fue muy importante poder acompañar y **fortalecer su revinculación con la escuela**.

Por otro lado, en el año 2021 las y los estudiantes del campo de las prácticas de las carreras de formación docente empezaron a ir "a terreno" y estudiantes del PEI nos manifestaron la dificultad material que enfrentaban para la compra de material didáctico. Consideramos que hay en ese punto otra intervención posible: generar un espacio en el que puedan encontrar disponibles recursos interesantes para la enseñanza en los talleres de prácticas, tales como **un recursero y un acervo de libros**. Con este fin, se realizaron las propuestas a las y los docentes que podrían ser partícipes de los proyectos y se armaron dos equipos, a los cuales se sumaron, como referentes, integrantes del Centro de Estudiantes.

¿Por qué un recursero para el PEI?

Este espacio surgió en el transcurso de los años 2018 y 2019 como una demanda de las estudiantes del Centro de Estudiantes para obtener un espacio institucional donde pudieran recolectar materiales que luego utilizarían en las prácticas profesionales. Idea que se cruza con el proyecto que buscaba llevar adelante la profesora de Didáctica de la Educación Inicial III, Filomena Bengardino, para que las y los estudiantes tengan material a disposición. Ese fue el punto de partida y hoy decidimos retomarlo y continuarlo.

El recursero está a cargo de la profesora Sheila Gómez Kairuz y contó con los aportes de Camila Asogaray en representación del Centro de Estudiantes. Durante el 2022, desde su rol como coordinadora del Campo de la Formación Específica (CFE) acompañó el diseño y el desarrollo del Proyecto la profesora María José Sgalia.

Un posicionamiento colectivo que hace lugar al recursero

El recursero como construcción colaborativa pretende que la comunidad educativa del nivel participe en su elaboración, acceda al uso y préstamo de los materiales con la finalidad de resignificar el valor de los objetos culturales y los materiales para la enseñanza destinados a la primera infancia. Es un propósito de la formación que se reconozcan como objetos culturales que formarán parte de la cultura material de la escuela (Vidal, 2009). Dado que son las docentes del nivel quienes habilitan el ingreso a la sala, la selección debe ser de una calidad cultural y estética que refleje el respeto por las infancias.

Los materiales de la enseñanza han tenido un papel primordial en la didáctica de la educación inicial desde sus orígenes, conservan aún ese legado, a la vez que se reformulan en función de los momentos históricos y la conformación de identidad del nivel. Es por ello que el abordaje actual implica ampliar la mirada a un objeto concreto u objeto lúdico. Pensar los materiales incluye el diseño de ambientes (Iglesias Forneiro, 1996) desde una intencionalidad pedagógica, escenarios lúdicos, espacios para instalaciones artísticas, espacios inmersivos, y la inclusión genuina de las tecnologías, entre otras variantes, que hacen posible una experiencia significativa de aprendizaje.

En este sentido, los materiales cumplen una función clave en la formación inicial, donde las estudiantes podrán reflexionar sobre los criterios de selección, los contenidos de enseñanza que se vinculan con su uso y llevar adelante la elaboración acorde a la intencionalidad pedagógica.

En los trayectos institucionales vamos, venimos, nos encontramos y caminamos

En el transcurso de este año se retomaron aquellas acciones iniciales que conforman la historia de este espacio. Para ello, se han organizado encuentros entre distintos actores institucionales para acordar líneas de acción que permitieran poner en valor este recurso institucional. Con

una mirada puesta en lo pedagógico, se buscó *"hacer lugar"* a este recurso, ubicándolo en un sector de fácil acceso para quienes transitan la escuela y otorgándole un espacio como parte de la institución. Hoy pueden encontrarlo en el pasillo de la planta baja, al lado de la Bedelía.

Ubicación del recursero

El cambio de espacio desencadenó otras acciones: realizar un inventario de los objetos disponibles, clasificarlos y revisarlos para considerar su pertinencia. Ante la disponibilidad real de materiales, se evaluó un excesivo material de desecho y poco material elaborado. Para contrarrestar y poner en funcionamiento el recursero, se diseñaron distintos espacios de talleres para la confección de materiales para la enseñanza.

En la reorganización de este espacio se incluyó el uso de las redes sociales para difundir con la comunidad, pautas de préstamos para mantener y ampliar los recursos y un inventario digital disponible para conocer qué materiales se pueden encontrar.

Dirección de red social

Inventario

Actualmente, se está realizando una campaña de donación de materiales elaborados, para avanzar en esa construcción con otras y otros, de modo tal que las y los estudiantes puedan apropiarse de este espacio institucional que requiere de lo colectivo para fortalecerse.

Como cierre (y apertura) de este breve recorrido, queda la invitación para co-construir este espacio, desde los aportes, sugerencias y su uso, de modo que su puesta en valor tenga relevancia para nuestra institución.

¿Por qué un acervo de libros para el PEI?

En el Normal Nº 6 todos los niveles de enseñanza cuentan con la biblioteca institucional que invita a la lectura. Una cuestión que se ha presentado, casi en forma histórica, es que el sistema de préstamo y la bibliografía orientada, específicamente en formación docente y literatura infantil, no siempre logran dar respuesta a las necesidades e intereses de las y los estudiantes en formación.

El PEI, con un aporte institucional anterior y con la colaboración de docentes especialistas, adquirió una cantidad de libros de diversas áreas. Ante la propuesta del Proyecto de Fortalecimiento, se retomó ese acervo con eje en la disponibilidad de los materiales y espacios para la lectura. Actualmente se está trabajando en acrecentarlo de modo tal que, en diálogo con la biblioteca institucional, se amplíen las posibilidades de encuentro con las obras y se potencie el intercambio de lecturas.

Este acervo de libros está a cargo de las y los docentes Vanesa Kandel, Gabriela Nieri y José Luis Rodríguez Ferla, la estudiante Florencia Arriola en representación del Centro de Estudiantes y la profesora Carina Tarnofky acompañando el diseño y desarrollo de Proyecto como coordinadora del CFE.

Más libros para más lecturas

A partir de estos propósitos, se definieron líneas de acción para la organización y disponibilidad de los materiales y los posibles usos y apropiaciones. La construcción requiere de un trabajo colectivo: un espacio abierto para que todas y todos podamos realizar aportes.

Tal como se expresó, el PEI cuenta con una serie de libros, tanto teóricos como literarios, que fueron adquiridos en el año 2019. Es por ello que una de las primeras acciones consistió en realizar un inventario: saber con qué contamos para definir qué es propicio incorporar.

Por el momento, estos libros se encuentran disponibles en Regencia. La propuesta es articular todo lo que sea necesario para que este acervo pueda ser compartido en las cátedras y solicitado en préstamo.

Para la difusión se realizaron dos muros virtuales: uno de libros teóricos de las diversas áreas y otro que presenta el acervo de literatura. Allí se presenta la imagen de tapa y una breve reseña para orientar la búsqueda.

Teoría

Literatura

Otra de las líneas de acción se vincula con la adquisición de nuevos títulos con los fondos del INFoD otorgados para tal fin. Desde el equipo de conducción, se sugirió hacer hincapié en la adquisición de literatura infantil y articular así con un doble destinatario: la comunidad del PEI y también las niñas y los niños de los diversos jardines donde las y los estudiantes realizan sus prácticas. Libros que propician encuentros entre lectoras y lectores.

Para planificar esta adquisición se organizó un listado de títulos que busca considerar diversidad de autoras, autores, ilustradoras, ilustradores, géneros, estéticas y colecciones. Si bien en esta ocasión el horizonte de adquisición se centra en la literatura para las infancias, también se busca incorporar libros teóricos de las diversas áreas y otras obras literarias. Es un listado abierto y cada título allí registrado es una oportunidad para, a través del paratexto y/o reseñas, dar lugar a una conversación entre estudiantes y docentes: *¿han tenido oportunidad de conocer estos libros, por ejemplo, en salidas didácticas a bibliotecas o ferias del libro*?, *¿qué decisiones subyacen en la selección?, ¿qué géneros se han contemplado?, ¿cuáles son las autoras y los autores de texto e ilustración que se han incluido?, ¿qué recorridos lectores se podrían definir?, ¿cuáles priorizarían para la adquisición y por qué*? Esta exploración se fue dando en el desarrollo de materias y en talleres intercátedras.

Asimismo, sigue disponible este formulario para sugerir otras obras que resulten propicias tanto de literatura infantil como de otros campos.

Agradecemos las sugerencias que hemos recibido y que ya se encuentran sistematizadas en el listado de posibles adquisiciones y, también, las donaciones que docentes y estudiantes han acercado para sumar y acrecentar significativamente el acervo. En diálogo con esta tarea, nos encontramos armando las bases para otras definiciones: la elección colectiva de un nombre, el diseño de un exlibris y la confección de una bitácora donde registrar las experiencias que se generen. También se está organizando la incorporación de la donación de libros realizada por la familia de la profesora Graciela Moldes y por la familia de Lucín Apikian quien fue docente de la institución. Se espera sistematizar esos legados en función de los diversos destinatarios: la biblioteca del ENS Nº 6 para los diferentes niveles educativos, el acervo u otros espacios.

En el marco de este proyecto, el 15 de junio de 2023 nos comunicaron la noticia de la recepción de los fondos otorgados por el INFoD. Por ello, se dio inicio a la solicitud de presupuestos, a la revisión del listado con colegas del área, y a la adquisición de los libros y otros materiales. Todo lo vinculado a la ejecución de fondos y la rendición de cuentas es supervisado por la Vicerrectora, Lic. Sandra Condoleo, quien eleva cada instancia ante la Dirección de Educación Superior de la jurisdicción a través del Sistema de transferencia de Recursos Educativos (SITraRED). La información sobre la adquisición también será puesta a disposición de docentes y estudiantes del PEI a través del correo institucional.

Todas las líneas de acción se desarrollan en el marco de la lectura como construcción de sentidos, en la convicción de que la literatura es arte y que puede generar más interrogantes que certezas, condición in-

eludible en el camino lector y en la escuela como *la gran ocasión* para el encuentro con la lectura. Vale recordar lo señalado por las docentes investigadoras Cecilia Bajour y Marcela Carranza: "Si pensamos que cada vez es más frecuente que los primeros encuentros de los chicos con los libros sean los que tienen lugar en la escuela, la imagen de la literatura que vayan conformando tendrá mucho que ver con nuestras elecciones, con nuestras decisiones. Por eso, ser desafiantes, críticos, inquietos, buscadores incansables, predispuestos al juego y, sobre todo, abiertos a la hora de elegir textos para los lectores que empiezan su propio camino, podrá significar quizás que las bibliotecas que ayudemos a formar estén pidiendo cada vez nuevos y muy bien nutridos estantes." (Bajour y Carranza, 2005)

Estamos convencidas y convencidos de que la mediación de los materiales es sustancial para generar diversas oportunidades en las que la cultura se convierta en experiencia. En este sentido esperamos que el acervo no sólo crezca en cantidad de libros, sino en experiencias que se multipliquen: jornadas de presentación, encuentros intercátedras, talleres planificados por las y los estudiantes, conferencias de especialistas, entre otras propuestas que generen espacios para las lecturas y que, en nuestro profesorado, se concretan habitualmente como construcción colectiva.

De continuidades

Estos proyectos de fortalecimiento se gestaron hace un tiempo, con esbozos de ideas y hoy podemos decir que se están consolidando y construyendo con dedicación, compromiso y fuerza colectiva. Más adelante, serán otras y otros quienes puedan dar continuidad y enriquecer estos espacios que se lograron con el espíritu de brindar y dar respuestas a nuestra querida comunidad educativa del Normal Nº 6.

Bibliografía:

Bajour, C., & Carranza, M. (2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. *Imaginaria Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*.

Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *revista Imaginaria*, *181*.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.

Iglesias Forneiro, M. L. (1996). ¿Cómo evaluar la organización espacial y funcional del aula? *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (40), 21-27.

INFoD (2021). Proyectos de Fortalecimiento Institucional Bases para la convocatoria 2021 Instituto Nacional de Formación Docente. Documento base. Dirección Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador, Ministerio de Educación de Argentina.

Laffranconi, S. (2011). El docente como mediador. *Acerca de los libros y la narrativa en el Nivel Inicial*, Ministerio de Educación de la Nación.

López, María Emilia (2008): "Como el pan a la boca, como el agua a la tierra" Literatura y vínculos en la primera infancia". Conferencia magistral pronunciada en el Seminario Internacional "Primera infancia y lectura. Leer y crecer con los más pequeños". USEBEQ-Océano. Querétaro, México.

Montes, G. (1999): *La frontera indómita.* México, Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación de la Nación.

Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México, Fondo de Cultura Económica.

Vidal, D. (2009). Clase 1: "Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura". En *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto.* Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

PODCAST: un dispositivo de las tecnologías de la comunicación y un recurso didáctico

PODCAST: un dispositivo de las tecnologías de la comunicación y un recurso didáctico.

Por Valeria Serena.*

La palabra podcast proviene del idioma inglés y se forma a partir del acrónimo *iPod* -reproductor de audio portátil fabricado por la empresa Apple[1]- y el término *broadcast* -podemos traducirlo como transmisión o emisión de un mensaje oral. El *podcast* es entonces, una emisión on line digital que puede ser reproducida en un dispositivo. Posee la ventaja de poder escucharse en cualquier momento y en diversos lugares.

¿Cualquier material que se introduce en un contexto educativo se convierte en recurso didáctico? ¿Podemos considerar el podcast como un posible recurso para la enseñanza? Especialmente durante el transcurso de la pandemia, los espacios personales/familiares fueron mezclándose y mutando hasta convertirse en espacios de trabajo articulados o mezclados con los de los estudios, es en ese contexto de una vida cotidiana tensionada por múltiples roles, cuando surgió la idea de proponer el podcast como un recurso para acercar a los estudiantes contenidos específicos sobre las asignaturas que cursaban. La virtualización inmediata, sin mayor entrenamiento y capacitación para muchos, impuso, en tiempos de la pandemia, el uso intensivo de dispositivos tecnológicos para impartir las clases, proponer actividades, etc. Las instituciones optaron por dar las clases virtuales de manera sincrónica o asincrónica, a través del uso de diversas plataformas, lo que obligó a la grabación reiterada de materiales y, frecuentemente, implicó la pérdida de archivos. Ante esta situación tuvimos que considerar espacios de alojamiento seguros para preservar nuestras producciones.

Pensamos entonces que utilizar el dispositivo *podcast* como una propuesta más para *"el sostén del estudiante"* en aspectos específicos y relevantes sobre contenidos teóricos y/o prácticos obligatorios, dejándolos disponibles para ser utilizados *"en cualquier momento"*, podía y puede contribuir a fortalecer los aprendizajes a lo largo de las trayectorias académicas de los/las futuros docentes; un tema relevante, ya que acompañar y fortalecer las trayectorias a lo largo de la formación inicial contribuye a la inclusión y a sostener los vínculos de la comunidad que constituye una clase. (Santiváñez Lima Vicente, 2004).

Las ventajas que nos propone el podcast es la posibilidad de escucharlo en cualquier momento y en cualquier lugar. *"...cuando se tiene tiempo o ganas, es decir, on demand. No hay necesidad de sintonizarlos un día y a una hora en particular; con acceder a la plataforma de streaming donde están alojados, es suficiente. También es posible descargar los episodios para escucharlos offline, si así se desea". (*Educ.ar Pódcast: el gran potencial de la narración sonora - Educ.ar)

Más allá de las modas asistimos a un momento en que ¿estamos recuperando narrativas orales? Por lo menos estamos asistiendo a producciones que lindan los límites del arte y la comunicación, también podemos decir que a partir del 2019, asistimos a la *"Tercera Generación"* del podcasting.[2]

En términos generales, los/as estudiantes, y en especial los adultos de Nivel , pueden acceder los materiales que contienen y reproducirlos, por ejemplo, en el viaje a sus trabajos.

En términos de enseñanza, intentamos proponer *"aprendizajes significativos"* que vinculen nueva información/contenidos/ metodologías, con constructos que ya poseemos. Ausubel señala en su modelo que *"...un aprendizaje significativo es aquel en que la*

[1] Educ.ar Pódcast: el gran potencial de la narración sonora - Educ.ar

María Jesús Espinosa de los Monteros, Decálogo de BBC. 2018. en Educ.ar

[2] La marca Apple es mencionada para aclarar la conformación de acrónimo. Los derechos de Apple pertenecen a Apple Inc..

* Prof. en Artes Visuales para Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Medio y Nivel Terciario. Posgrado en Artes Multimediales. Universidad Nacional de Córdoba. Universidad de Caldas. Chile. Diplomada en Diseño Indumentaria y Diseño. Universidad Tecnológica Nacional. Diplomada en Gestión Legislativa Universidad Nacional de la Plata en convenio con el Senado de la Nación. Docente en diferentes niveles educativos.

nueva información se relaciona con alguna idea de la estructura cognitiva…"[3]. Y, con la irrupción de nuevos productos tecnológicos, podemos preguntarnos ¿asistimos a nuevas formas de contar historias? ¿de transmitir y producir conocimientos? Entendemos que la oralidad no queda exenta de estos nuevos escenarios y será una colaboradora pertinente.

Pasados los tiempos turbulentos de la pandemia podemos recuperar recursos para crearlos y utilizarlos junto a nuestros estudiantes. Existen distintas plataformas online gratuitas que están disponibles para el uso abierto, de fácil utilización y tenemos a disposición espacios de alojamiento para nuestras producciones. Entre ellas podemos mencionar Anchor, Ivoox, Mixcloud, SoundCloud, Podcast.com, entre otros. En *Spotify Podcast (Serena, 2021)* debemos asegurarnos, por ejemplo, de contar con autorización o licencia para utilizar música en nuestras producciones o considerar la posibilidad de utilizar música de libre uso como opción.

El podcast puede ser desde un simple archivo audio en formato *.ogg o .mp3* y del *podcasting* podemos decir que es crear esos y generar los canales para compartir y publicar esos archivos.

Lo que nos deja la experiencia del uso de este producto como recurso para la formación docente

- El uso del *podcast* entrelazado con otros recursos facilita a los docentes acercar contenidos prioritarios a los estudiantes y/o construirlos colaborativamente con ellos.
- La creación de productos *podcast* con los estudiantes permite fortalecerlos en el uso de las TICs desde otra mirada. En los procesos de generación de contenidos para estos productos aparece la oportunidad de pensar/repensar nuevas lógicas de jerarquización, valoración, priorización de temáticas, estrategias muy necesarias para el trabajo que desarrollarán a futuro los egresados de la formación docente.
- El uso/producción representa oportunidades para fomentar el trabajo colaborativo, tanto para la creación de contenidos como para la creación de reservorios de recursos.
- Como docentes producimos muchos materiales dentro de nuestros campos específicos, reuniéndolos con algunas tecnologías, un poco de tiempo y creatividad podemos generar nuestros propios podcast y entonces, pensar nuevas narrativas, crear, producir o utilizar el *podcast* como recurso; la elección es nuestra.
- Como formadores de formadores debemos ser conscientes sobre la importancia que representa para nuestros/as estudiantes vincularse con las TICs en sus espacios de formación inicial ya que estarán inmersos en prácticas docentes cada vez más ligadas al uso corriente de este tipo de herramientas dentro del aula. En particular para estudiantes avanzados de Nivel Terciario podemos sugerir la creación y utilización de dispositivos podcast como recursos didácticos porque sus biografías escolares han recorrido distintos tipos de aprendizajes autónomos y, en ese transitar, los hemos ayudamos a construir autonomía para poder abordar estos materiales.

[3] La marca Spotify es mencionada como ejemplo y porque es una marca reconocida y tiene opciones gratuitas para alojamiento de podcast.

Diferentes referentes (Espinosa de los Monteros, 2018) nos comparten sugerencias o decálogos para tener en cuenta al momento de creación de Podcasts, seleccionamos algunos que consideramos pertinentes:

- Considerar a nuestros consumidores: *"Para las generaciones más jóvenes, los podcast son su radio porque no escuchan la radio convencional"*.

- Las metáforas, comparaciones, descripciones pueden construir una narrativa más rica: *"Los podcast pueden ser cine para los oídos"*

- Nuestras creaciones de podcast pueden ser un oasis en el mundo digital: *"Los podcast ofrecen claridad en el caos: en un ritmo de noticias frenético, los podcast ofrecen foco y contexto."*

Misceláneas en primera persona *:*

He asistido a la producción de podcast para los espacios curriculares en los que trabajo como docente de Prácticas en Nivel Terciario.
Me invitaron a dar una charla por un canal de youtube y dos horas después la misma era un podcast. La inmediatez y la disposición de los recursos puede ayudarnos a generar productos en distintas presentaciones y formatos.

Compartimos Podcastera:

Reportajes y fotografías de Podcasts en National Geographic Historia
Google Podcasts
Argentina Podcastera | Guía de Podcasts de Argentina. Dale con confianza.

Bibliografía:

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos. Bs. As.: Paidós.

Santiváñez Lima, V (2004). La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula. Revista Cultura Nº 18. Asociación Docentes de la Universidad de San Martín de Porres. Perú.

Espinosa de los Monteros, M. J. (2018). Decálogo de BBC. En Educ.ar.

Educ.ar Pódcast: el gran potencial de la narración sonora - Educ.ar

Jessica Apter

Espacios para habitar, palabras para jugar.
En memoria de María Elena Walsh.

Espacios para habitar, palabras para jugar. En memoria de María Elena Walsh

Por María José Sgalia* y Sheila Gómez Kairuz**

Introducción

Ante el inicio del ciclo lectivo 2023, como parte de la Formación Docente Inicial, nos propusimos *dar la bienvenida a las ingresantes de la carrera del Profesorado de Educación Inicial con un espacio educativo que tuviera un fuerte vínculo con las infancias y el rol docente. Esas dos semanas inaugurales, conjugaban Curso de Ingreso, el inicio del cuatrimestre para ingresantes y estudiantes regulares del Profesorado y la Semana de la Memoria. Por tal motivo, pensamos un Proyecto Institucional que convoque y enlace con lo emotivo y la enseñanza para las infancias, así nació la propuesta de armar un recorrido cultural con la muestra itineraria "María Elena Walsh y el Jardín de Infantes" que pertenece al patrimonio del Museo de las Escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

La muestra se concretó en la Sala de Museo del ENS N°6, lo que fue posible gracias a acuerdos institucionales que valoraron "hacer lugar" físico y simbólico a un espacio para el encuentro entre todos los niveles, a la luz de una referente cultural como la cantautora. Allí se presentaron objetos patrimoniales, escenográficos y museográficos con los cuales se diseñó un ambiente para descubrir y reencontrarnos en la escuela con la obra de esta artista fundamental de las infancias.

Como hemos mencionado, por el momento del año en que se dio esta muestra, hemos logrado enlazarla con un Proyecto Institucional propio de nuestro querido Normal 6 y sumar a la muestra el núcleo "María Elena Walsh y la Memoria" para enriquecer el trabajo que se realiza habitualmente en las actividades que se desarrollan en la Semana de la Memoria.

Antes de ampliar lo sucedido en las dos semanas de muestra, no queremos pasar por alto lo importante que fue la participación de distintos actores institucionales tanto para el diseño del espacio, como para la coordinación de visitas de estudiantes de los Niveles Inicial, Primario y Secundario, además de las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial. Lo cual nos da fuerza y motiva a seguir pensando en proyectos e instancias colectivas, para fortalecer una educación de calidad que haga partícipe a toda la comunidad.

Habitar el espacio

> "Es importante, además, pensar como el mismo habitar y el tejido de esas relaciones son en sí mismos maneras de hacer ese espacio. Desde aquí, porque hay escuela, hay lugar; la escuela misma es un lugar."
> (Nicastro, 2006)

Los espacios no siempre son el punto de partida, en nuestro caso, fue de llegada y expansión. El disparador de este proyecto fue un mail masivo del Museo de las Escuelas dando a conocer las muestras disponibles para préstamos a escuelas. En ese momento, nos contactamos, y sin saber, dimos inicio a una idea que implicó más que un préstamo institucional. Nos parece interesante contar algo de cómo sucedió, porque como formadoras de docentes, también enseñamos desde las acciones conjuntas y la organización de propuestas culturales participativas.

Una vez que nos interiorizamos en la muestra, y nos pareció acorde para iniciar el ciclo, conversamos con colegas para pensar una propuesta que tenga sentido para las y los estudiantes. Seleccionamos la fecha, coordinamos la logística de retirar los materiales, establecimos cronogramas de actividades, con horarios, actividades guiadas y otras a realizar de forma autónoma, sin descuidar el patrimonio del museo.

La muestra se llevó a cabo desde el día 9/3/23 hasta el 22/3/23, durante las semanas previas organizamos todo lo mencionado ante-

* Profesora de Educación Inicial; Técnica en Conducción Educativa; Especialista Docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Licenciada en Ciencias de la Educación; Magíster en Gestión de Proyectos Educativos Profesora en Institutos de Formación Docente de CABA.

** Profesora de Educación Inicial. Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación por la UBA. Especialista en Alfabetización para la inclusión. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en currículum y prácticas escolares en contexto por Flacso, Diplomada en Inclusión y Convivencia Escolar con Perspectiva de Género por ENS N°6.

riormente. Mientras que el día anterior a la inauguración, un grupo de profesoras asistimos para preparar el espacio de forma estética y con el propósito claro de *invitar a jugar con la palabra.* En este sentido, es importante pensar que el espacio no es solo su aspecto edilicio y sus objetos, sino la configuración de ellos más las relaciones posibles de establecerse entre quienes lo utilizan y lo vivencian.

La muestra: Palabras para Jugar, recordando a María Elena Walsh

En este apartado nos gustaría dar a conocer los distintos espacios y actividades que estuvieron presentes en la muestra. Los mismos, excepto María Elena y la Memoria, pertenecen en su material y nombre al Museo de las Escuelas.

1) La vida de María Elena

Contó con tres lonas horizontales para colgar donde se narra con fotos y textos eventos que dan cuenta de su biografía.

Propuestas que se desarrollaron: se recorrieron las lonas, leyendo a los y las visitantes algunas partes y buscando lo que les llamaba la atención en cada foto.

2) Cuánto Cuento

Aquí se encontraba un parante para demarcar el espacio con la tapa del libro Dailan Kifki . Un juego de Memotest con 34 tapas de libro, y un libro anillado con cinco textos de María Elena. Propuestas que se desarrollaron: Invitamos a los y las visitantes a jugar al memotest. Lectura en voz alta de los textos colgados a los y las visitantes: Martín Pescador y Delfín domador; El árbol de los sombreros; El Gatopato y la princesa Monilda; Papalina, la tortuga con verruga; La princesa Sukimuki.

3) María Elena en la Escuela

Sobre un escritorio colocamos una mini Pizarra con título. Una Caja libro "Fotocuento" con imágenes de diferentes etapas de María Elena en la escuela y una lupa. Un sujeta papeles con letras de canciones, relacionadas con la escuela: "La vaca estudiosa", "La plapla", "El país de la geometría", "Los ratones van a la escuela". El libro original "Aire Libre" Editorial Ángel Estrada y Cía. edición 1967.

Propuestas que se desarrollaron: "Fotocuento" esta actividad se realizó en grupos observando con *ojos de detective las distintas imágenes impresas que también invitan a pensar en la fotografía como registro del tiempo y experiencias.*

4) Zoo Loco

Este espacio fue armado con dos paraguas de colores, de donde colgaban trece dibujos de Zoo Loco plastificados con broches y sus correspondientes limericks.

Propuestas que se desarrollaron: con las imágenes colgadas en las varillas de los paraguas y las tarjeta a disposición de un/a coordinador/a como lector, se invitó a que los y las visitantes adivinen a qué imagen pertenece cada Limerick.

5) Canciones para jugar

Sobre la mesa principal se dispuso un Juego de Té de porcelana sobre un mantel, alusivo a la Canción de Tomar el Té. Incluimos un tocadiscos y discos de vinilo de la cantautora.

En diagonal, colocamos otra mesa con objetos propios de la Canción del Jardinero: una bolsa de tela con lavanda, un juego de dominó con 28 fichas de imágenes de botánica, una caja con 8 bolsitas con muestras de suelos naturales.

A disposición de un/a coordinador/ la Valija de Manuelita con un juego de recorrido para piso.

Propuestas que se desarrollaron: un momento de juego para los y las visitantes, allí podían identificar los objetos que se relacionan con cada canción. Incluimos un momento sensorial, con exploración de las bolsas de tul, su contenido y hojas secas.

6) María Elena y la memoria. (Núcleo para trabajar exclusivamente con estudiantes de formación Docente)
Las profesoras a cargo del Proyecto Institucional diseñaron un pizarrón con el interrogante ¿Por qué fue prohibida María Elena Walsh? con breve síntesis, títulos de canciones y libros prohibidos en la dictadura militar
Propuestas que se desarrollaron: Lectura y debate sobre las letras de las canciones y sus personajes.

7) María Elena Walsh en la cultura.
Por fuera del Museo, en las paredes cercanas incluimos la ilustración de Pablo Bernasconi con la Canción del Jardinero, fotos y ubicación de la estatua de Manuelita en la ciudad de Pehuajó, así como su versión en la República de los Niños.

¿Quiénes participaron?
La participación determina el valor de las ideas para que traspasen la planificación y el armado de un escenario de invitación. Aunque lo hemos planteado desde el inicio como un espacio para la participación de toda la comunidad, no fue hasta que los equipos directivos, las docentes, estudiantes, adolescentes, niños, niñas e incluso familiares habitaron el espacio que pudimos ver materializada esta propuesta.

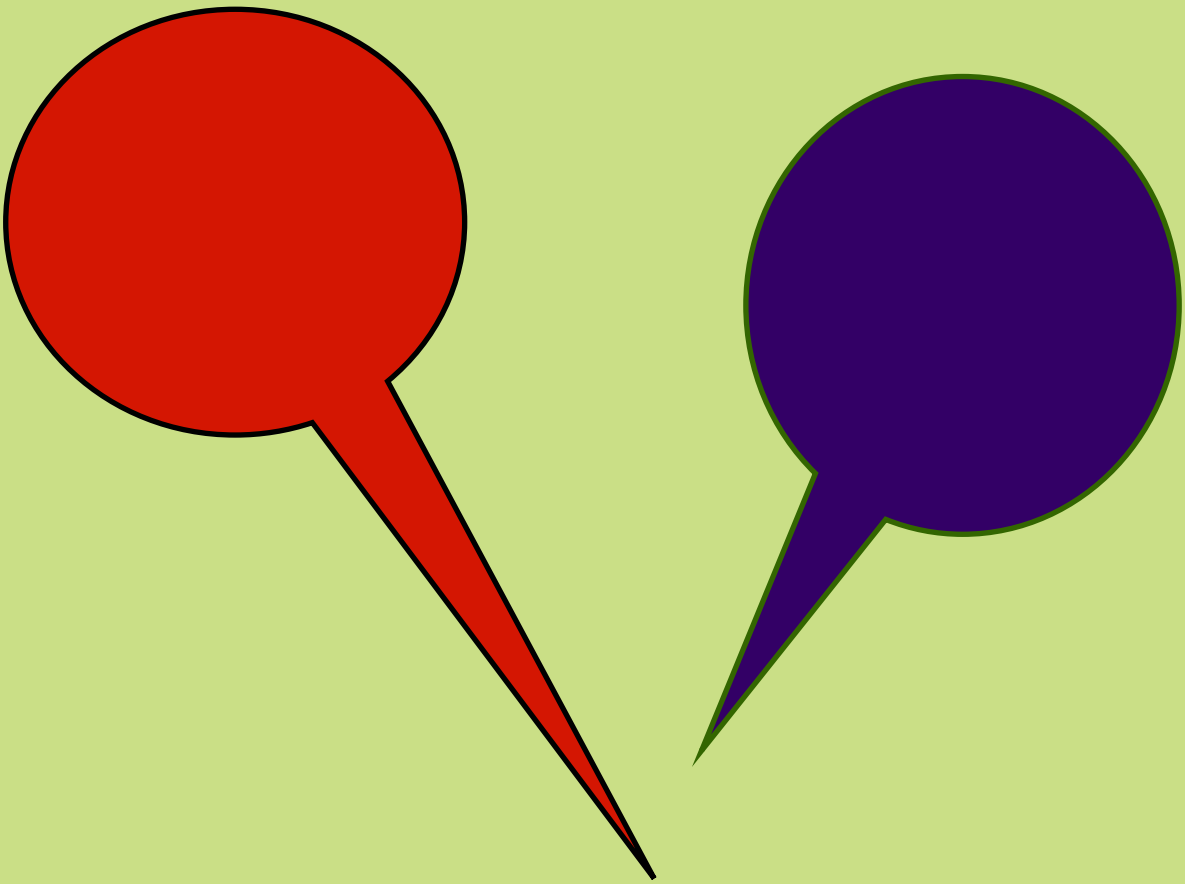
Es así como tuvimos una visita inicial como actividad de cierre del curso de ingreso, actividades con todas las cátedras del Profesorado de Educación Inicial, encuentros con las salas de 2, 3, 4 y 5 años de Nivel Inicial, los grados de primaria del 1° Ciclo y estudiantes de Nivel Medio del Bachiller con Orientación en Educación. Con ello, reforzamos la importancia de crear espacios en ambientes de aprendizaje, donde la clave y el valor del mismo lo determina no sólo la intencionalidad pedagógica sino también las relaciones que allí se producen.

Reflexiones finales sobre esta experiencia

Si bien nuestra primera intención fue armar el museo itinerante para compartir con los otros niveles educativos, la planificación de la propuesta y la implementación del Proyecto nos convocaron a repensar algunas ideas iniciales. Ideas que, en el transcurso, tomaron un carácter central para pensarnos de forma activa dentro de una institución que tiene la potencialidad de transformar espacios poco transitados y abrir la convocatoria a las y los actores institucionales; resignificando así, el concepto de comunidad educativa, el resultado ciertamente fue una gran experiencia de encuentro institucional.

Aquí pueden acceder a un vídeo sobre la Muestra “El mundo de María Elena: Palabras para jugar.”

La comunicación entre las escuelas y las familias en el Nivel Inicial



La comunicación entre las escuelas y las familias en el Nivel Inicial

Por Adriana Kalaidjian*, Lorena Lewkowicz** y Gisela Patlayán.***

La relación escuelas- familias

En el presente artículo abordaremos algunos aspectos de la relación escuelas- familias considerándolo como un eje fundamental a la hora de pensar en la educación en el Nivel Inicial, nivel en el que nos enfocaremos.

La misma ha evolucionado a lo largo del tiempo. Hasta mitad del siglo XX no había comunicación entre ambas instituciones. Las familias delegaban muchas de sus responsabilidades en la escuela, no obstante, con el surgimiento del Nivel Inicial, comienzan a participar en entrevistas iniciales y reuniones, pasando de un tipo de relación moderada a una comunicación más amplia.

Entre los pilares de la Didáctica del Nivel Inicial, sostenemos "la conformación de lazos de confianza, respeto y complementariedad con el niño y las familias". (Violante, R. y Soto, C., 2011, p. 7). Lejos de romantizar esta relación, observamos varios factores que la complejizan. En principio, la posibilidad de compartir la función de socialización del/la niño/a, su crianza, su compromiso con la educación y la construcción y transmisión cultural, así como también de todo conocimiento socialmente válido, se constituye como una instancia problematizadora. ¿A quién/es le/s compete esa función?, ¿es privativa de una institución o se comparte?, ¿cómo accionar cuando las posiciones son encontradas?, ¿cómo compatibilizar lo familiar y lo escolar?

Podríamos seguir cuestionándonos al respecto. Pero al hablar de la relación a la que estamos atendiendo (entre escuelas y familias), es necesario considerar que la misma se construye y que no está exenta de contradicciones, de conflictos, sino que es un entramado en el que se tejen relaciones de poder.

Jessica Apter

Debido a que la educación de los/as niños/as es una tarea compartida entre el jardín y la/s familia/s, es preciso establecer un vínculo que tenga como eje la confianza mutua. Unos deberán explicitar la concepción de niño/a que subyace a su propuesta pedagógica y con ella los propósitos y objetivos. Las otras, transmitirán deseos, temores y expectativas, así también como diversos aportes que favorezcan el diálogo en pos del bienestar de niños y niñas. (GCBA. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niñas y Niños de 4 y 5 años, 2020).

A pesar de la importancia de establecer acuerdos/alianzas, entre ambas instituciones, tal como indica Siede, I. (2015) aparecen en la escena vincular, ciertas "tensiones" que obstaculizan esas instancias. Tal como expresa el autor "Ambos polos de la relación se tensionan y se miran con mutuo recelo. [...] La interacción en el mundo adulto parece ser mayor fuente de fricciones, malestares y desazones que la tarea cotidiana con los niños." (P. 109).

* Lic en Cs. de la Educación. Psicopedagoga clínica. Profesora Universitaria. Especialista Súperior en Primera Infancia. Profesora en Institutos de Formación Docente de CABA.

** Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. de Educación Preescolar, Especialista en Educación, Lenguajes y Medios. Profesora en Institutos de Formación Docente de CABA.

*** Lic. en Educación Inicial, Prof. de Educación Preescolar, Psicóloga Social. Profesora en Institutos de Formación Docente de CABA.

Uno de los quiebres que actúa como óbice en la relación es lo que Siede denomina *"tensiones en torno a la autoridad"*. Aparece una disputa frente a la diversidad de *opinólogos* que refieren a las características, necesidades e intereses de niños/as pequeños/as. Podríamos problematizar sobre quién/es tiene/n la autoridad suficiente para dar cuenta de estas cuestiones, ¿los medios de comunicación?, ¿las familias?, ¿los/as directivos/as y docentes de las escuelas?, ¿los/as especialistas?, y si nos animamos a ir más allá de los/as adultos/as… ¿Cuál es el espacio otorgado a los niños/as respecto a sus derechos para opinar, decir?

La cuestión de la participación de las familias en las actividades que propone el Jardín, será motivo de observación, resignificación y transformación sostenida, en la práctica evaluativa institucional durante cada ciclo lectivo. Muchas veces se piensa a la participación como asistencia, presencia o entrega de recursos por parte de las familias. A menudo, los directivos y docentes señalan que las familias participan cuando están, por ejemplo, en las actividades y reuniones de padres/ madres/ familias o cuando responden enviando los materiales solicitados. Sin embargo, hablar de participación real, implica tener en cuenta las voces de todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa. Esto supone que las familias sean escuchadas aún cuando haya disenso. Se trata entonces, de que todos/as tengan la posibilidad de opinar, aportar y disentir.

Por ello, será de suma importancia contemplar en los Proyectos institucionales la participación de las familias, no solo como espectadoras/es o receptoras/es pasivas/os de la propuesta curricular, sino como protagonistas activas/os de las actividades que se llevan a cabo durante la jornada escolar.

Si volvemos la mirada en torno a la relación jardines- familias, la situación pandémica que transitamos, tensionó aún más este vínculo. Desde algunas familias, se argumentaba la necesidad de volver a la presencialidad ya sea porque sus hijos/as estaban perdiendo la posibilidad de socializar con pares, porque se distraían frente a las pantallas y no podían seguir las actividades o porque los adultos necesitaban ese tiempo para poder trabajar, entre otras opiniones.

Desde la posición de docentes y directivos, se esgrimía mayoritariamente el argumento de la preservación de la vida frente a la pérdida de contenidos escolares.

Si bien podemos tomar una postura definida, lo cierto es que la brecha entre ambas instituciones parece haberse ampliado en ese tiempo.

Sin embargo, debemos reconocer que los jardines tienen que ser lugares donde cada niño/a se sienta bienvenido/a y pueda desarrollarse como persona libre, responsable, creativa y feliz. Los/as adultos/as debemos asumir el compromiso de ofrecer un espacio de bienestar, desarrollo y encuentro social a partir de experiencias formativas ricas y significativas. Entonces, será importante el establecimiento de la confianza y ciertas alianzas entre los jardínes y las familias. Estas alianzas podrán favorecer el aprendizaje de los/as niños/as por lo cual en esta tarea compartida, resulta clave la construcción de un vínculo basado en la confianza. Siempre será importante considerar que a los jardines llegarán diversidad de familias, procurar entonces recibir sus aportes heterogéneos y buscar formas de concretar encuentros, respetando y valorando las culturas de origen de cada niña/o para que se expresen y se manifiesten en la institución escolar.

También será enriquecedor establecer y fortalecer redes con otras instituciones u organizaciones del barrio (centros de salud, bibliotecas, centros culturales o comunitarios, etc.), para ello será importante conocer el contexto del jardín y establecer intercambios.

Los procesos de comunicación, su modo de presentarse y de ocurrir en una institución pueden dar origen a conflictos o pueden ayudar a resolver algunos de los ya existentes. Muchas veces las posibles dificultades entre el Jardín y la familia, tienen más que ver con el modo en que circula la información, que con los vínculos comunicativos entre las personas. Construir la cultura de lo colectivo en una comunidad democrática, se basará muchas veces en lograr comunicaciones claras, haciendo explícito lo implícito y al permitir la circulación de la comunicación por los canales adecuados. Tal como lo explica Siede, I (2015) al referir-

se a la tensión en torno a la comunicación, hoy se utilizan variados medios, pero ello no implica una mejora en la comunicación necesariamente.

En la institución se hace uso de diversos soportes para dar a conocer las actividades que se realizan con los/as chicos/as, brindar informaciones, realizar solicitudes, convocar a eventos, etc., por ejemplo, carteleras, cuaderno de comunicaciones, carteles en la puerta de la sala, mails y actualmente también blogs, páginas web, whatsapps, murales colaborativos (Padlets) u otras aplicaciones, etc.

A través de los diferentes soportes se da cuenta de las representaciones que tenemos acerca de las familias, las infancias, el trabajo docente y el Nivel Inicial. En este sentido, la mirada del equipo directivo cobra relevancia dado que, lo que se informa y cómo se informa, es parte del discurso institucional.

Entonces es importante preguntarnos: ¿Qué queremos comunicar? ¿Cómo queremos comunicarlo? ¿Quién/es recibirán la comunicación? ¿Qué criterios adoptamos para jerarquizar la información que contiene? ¿Qué dispositivo de circulación adoptaremos? ¿Cuáles son las posibilidades reales que se les brinda a las familias para comunicar algo?

Los espacios de reuniones con las familias

¿Qué espacios se van conformando durante el ciclo lectivo que incluyan la escucha de las inquietudes, ideas y opiniones de las familias? ¿De qué manera se habilita la voz de las familias y qué acciones se promueven con lo relevado en esos espacios? ¿Son espacios que se planifican o surgen espontáneamente?

Las reuniones con las familias, son instancias en las que se presentan directivos y docentes. Son oportunidades en las que se dan a conocer propuestas pedagógicas. Usualmente se efectúan al inicio del ciclo lectivo y se programan una o dos más durante el año. En las reuniones se promueve la interacción entre los equipos directivos, los/as docentes y las familias. Pueden ser para informar sobre la tarea educativa, intercambiar y/o tratar temas de interés, conocer las expectativas de las familias, sus miedos, temores y deseos. Es también un ámbito propicio para que las familias se conozcan entre sí e intercambien acerca de experiencias y costumbres, estableciendo relaciones, construyendo y fortaleciendo los vínculos. Entonces la temática de las reuniones dependerá de las necesidades e intereses de familias y docentes y las características de cada institución. Es importante enviar la invitación a las familias con aproximadamente una semana de anticipación de modo tal que las mismas puedan organizarse para poder asistir.

En la reunión de inicio se suele presentar una caracterización del grupo y dar cuenta de lo que se prevé trabajar en el resto del año. También se suelen realizar dinámicas de actividad o juego para interactuar y afianzar los vínculos iniciales. Es preciso destacar que éstas deben ser esencialmente de presentación. Las reuniones siguientes generalmente se realizan para brindar un panorama evaluativo de aquello que se trabajó, comentar cómo fue evolucionando el grupo en sus diferentes aspectos, siempre desde la mirada grupal sin hacer mención a individualidades, ya que es es necesario respetar el derecho a la privacidad del niño/a. También existen reuniones para abordar alguna temática en particular que sea de interés del grupo de familias o que se perciba como importante de trabajar desde la institución.

La idea es que no sea un monólogo de las/os docentes sino que puedan aparecer otras voces, crear un espacio de diálogo, un lugar para que las familias se informen y puedan expresar sus inquietudes, ideas, opiniones y expectativas.

Entrevista inicial

Es uno de los primeros contactos entre las familias y el Jardín, es un encuentro que permite que se conozcan docentes y familiares en el cual principalmente los/as docentes indagan sobre diferentes aspectos para ir conociendo a sus futuros/as alumnos/as. Suele realizarse antes de iniciarse el ciclo lectivo (aunque es importante que si algún/a niño/a ingresa posteriormente al grupo también se realice esta entrevista). Será más extensa y profunda si es la primera vez que el/la niño/a ingresa a la institución o de actuali-

zación si ya concurre desde años anteriores.

Al iniciar la entrevista es importante presentarnos y comentar los objetivos de la misma para transmitir claridad en cuanto a la finalidad y evitar percepciones confusas ya que la idea es recabar información certera. ¿Cuáles son los datos que sería importante recoger/preguntar a las familias? Por un lado, es necesario conocer aquellos datos que tienen que ver con el nacimiento y el desarrollo evolutivo (embarazo, parto, motricidad, alimentación, control de esfínteres). Por otra parte, es relevante indagar acerca de los relacionados a la actualidad (con quién vive, cómo es un día tipo, gustos y preferencias, puesta y aceptación de límites, etc.). También es aconsejable preguntar acerca de los aspectos que tengan que ver con el jardín (por qué decidieron mandarlo al jardín, por qué eligieron esta institución y cómo llegaron a ella -por referencias anteriores, por hermanos mayores, porque trabajan proyectos inclusivos, por el proyecto pedagógico, etc.-, qué expectativas tienen).

Como en toda entrevista será importante procurar crear un clima agradable, de confianza y empatía, dejar hablar sin emitir juicio de valor, respetar los silencios y ser observador/a (no siempre lo que se escucha coincide con lo que se observa…). Es aconsejable tomar nota de las respuestas (explicitando previamente que se va a tomar registro y de qué) y al finalizar la entrevista "pasarlas en limpio" para luego aprovechar los datos recogidos para acercarnos a nuestros/as alumnos/as ya conociendo algo de ellos/as y utilizar la entrevista como un insumo para la planificación del período de inicio.

De ser posible, una buena idea es realizar algún breve momento de juego individual (el/la docente con el/la nene/a) antes del inicio de las clases con el resto del grupo de modo tal de tener un primer acercamiento y de que los/as niños/as al comenzar ya conozcan a su docente y al jardín.

Período de inicio

En términos generales se denomina período de inicio a ese tiempo y espacio destinado a conocer el ambiente y a las personas involucradas en el proceso educativo que se desarrolla. Está orientado a la construcción de vínculos tanto entre docente y alumnos/as como entre pares, con las familias, con los/as demás trabajadores/as del jardín, etc. En ese sentido, tal como lo expone Laura Pitluk "El período de inicio al año escolar implica un proceso de adaptación al interior de las instituciones que implica la adaptación, no sólo de los niños con los docentes sino de los padres, de los docentes, de los directivos, de todo el personal de la institución."[1]

Jessica Apter: tinta

Cada familia, a través de sus hijos/as, aporta su cultura, sus valores, sus pautas de crianza. Junto con los/as niños/as, también ingresan al Jardín las expectativas acerca de su futuro y su escolaridad. Así se entabla un sistema recíproco donde los/as niños/as, sus familias y las instituciones, tratan de establecer, de manera implícita o explícita, qué pueden esperar del Jardín y qué espera el Jardín de ellos.

Se trata de un 'contrato' entre ambas partes, que necesita ser expresado y revisado periódicamente a partir de la comunicación

fluida, referidos a lo que cada uno espera del otro.

¿Qué objetivos podríamos plantearnos para el período de inicio?

- Vivenciar el desprendimiento del adulto acompañante en un clima de seguridad, confianza, afecto, contención…

- Vincularse con sus compañeros/as, maestras/os para empezar a construir lazos afectivos de confianza, seguridad y respeto mutuo.

- Explorar y conocer progresivamente los distintos espacios y materiales del jardín.

- Conocer, internalizar y construir paulatinamente ciertos códigos, rutinas, hábitos, normas de convivencia, pautas de la sala y del jardín.

- Expresarse libremente y participar de las actividades propuestas dando a conocer sus ideas y opiniones.

- Participar en la construcción de la identidad grupal y empezar a construir su propia identidad dentro del grupo gradualmente.

- Comenzar a relacionarse con otros adultos del jardín y niños/as de otras salas.

- Disfrutar de y con las actividades, rutinas, materiales, personas, espacios del jardín.

Contenidos Básicos:

- Adquisición gradual de autonomía.

- Expresión de ideas y opiniones.

- Construcción de identidad grupal e individual.

- Conocimiento, internalización y construcción de códigos, rutinas, hábitos, normas de convivencia, pautas…

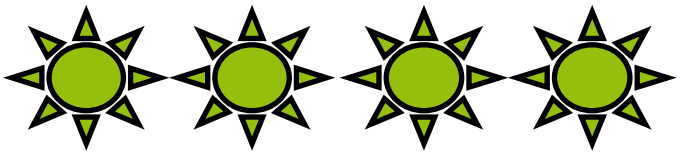
- Conocimiento del espacio.

- Interacción y vinculación socio-afectiva (con pares y docentes).

Durante esta etapa también se procede a realizar un diagnóstico grupal y un seguimiento a cada uno/a de los/as niños/as en relación a este proceso. Atendiendo a los objetivos de este período, se observa cómo es el desprendimiento respecto a sus padres/ madres o persona acompañante, cómo se vincula con los/as otros/as niños/as, las/os maestras/os, el espacio, los materiales, las actividades… Asimismo se presta atención a las dificultades y logros que pueda presentar cada uno/a y las que se vislumbren en el grupo como tal.

Cada docente debe buscar estrategias comunes, pero además otras especiales para cada uno/a. A veces un/a nene/a necesita más tiempo de acompañamiento o un/a docente con más presencia o que favorezca su inclusión al grupo. Es decir, que las estrategias varían y es importante la disponibilidad docente para poder conectar con cada familia y elegir la estrategia que resulte mejor para esa situación particular.

El período de inicio no termina cuando el acompañante sale de la sala. Uno sabe que la adaptación tiene que ver con una construcción de códigos compartidos. La construcción y la comunicación de estos códigos implican el encuentro y el encuentro implica tiempo. Es decir, que los acompañantes pueden no estar en la sala, las/os docentes se tranquilizan porque se sienten más serenas/os en cuanto a las acciones sin estar observadas/os, pero el proceso continúa. Todo eso hace que se necesite un tiempo compartido, un tiempo de encuentro.



Informes/ Registros evaluativos

Son documentos pedagógicos que sirven para registrar. Consisten en la realización de descripciones escritas de conductas y acontecimientos observados, de comportamiento y desarrollo de cada niño/a, su desempeño respecto a las diferentes áreas de contenidos trabajados... Los informes evaluativos constituyen un instrumento fundamental para organizar la evaluación continua de los/as alumnos/as.

Contienen información necesaria para las familias acerca de los procesos y aprendizajes de los/as niños/as. Muchas veces, además, pueden ser requeridos y leídos por profesionales que acompañen a ese/a alumno/a (fonoaudiólogo/a, psicólogo/a, psicomotricista, etc.) o por las instituciones a las cuales asistirá en un futuro.

Será importante encontrar la mejor opción posible de organizar la información, mediante una herramienta adecuada de transmitirla en forma respetuosa y comprensible. En algunas instituciones se utilizan grillas en las cuales los/as docentes marcan con cruces lo logrado, lo que está en proceso o lo no logrado. En otras se trata de un informe narrativo y descriptivo. Debemos tener en cuenta que la información tiene que ser comprensible para las familias por lo cual será importante el lenguaje empleado que no deberá ser ni muy técnico, ni vulgar. También que la información abarque las diferentes áreas. Cada docente, en función de la institución en la que trabaja y de las características de cada niño/a decidirá cómo evaluar, qué escribir, qué y cómo informar. El informe debe ser representativo y propio de cada niño/a por lo tanto debe ser personalizado.[2]

Bibliografía:

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2019). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años. Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/curriculum/nivel-inicial/disenos-curriculares

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2019). *Construyendo lazos de confianza y complementariedad con las familias*. Dirección de Educación Inicial.

Pitluk, Laura. *El período de inicio en el Nivel Inicial. ¿Un problema o una necesidad? ¿Un mal necesario?* https://www.laurapitluk.com.ar/Articulos/articulo4.pdf

Pitluk, Laura. Propuesta para realizar los informes de los niños en el Nivel Inicial. En *Revista Travesías Didácticas. Creando huellas en la Educación Inicial*. N° 11. Diciembre 2011.

Ramírez, F. y Román, C. (2004). Familias e instituciones. Un entramado complejo. En Ferro, L. Weinstein, P.; Galanterni, S.; Hermida, C.; Feder, V.; Maquieira, L.; Ramírez, F.; Román, C. La sala de dos años. Cuando dejan de ser bebés. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

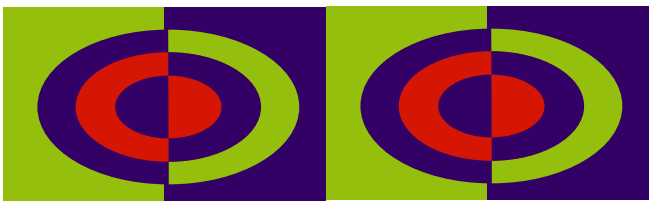
Santillán, Laura y Cerletti, Laura. Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. En *Boletín de Antropología y Educación*. Año 2 - Nº 03. Diciembre 2011.

Siede, Isabelino A. (2015). *Casa y jardín: complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

*Para ampliar sobre este tema sugerimos leer el siguiente artículo Pitluk, Laura. Propuesta para realizar los informes de los niños en el Nivel Inicial. En Revista Travesías Didácticas. Creando huellas en la Educación Inicial. N° 11. Diciembre 2011. https://issuu.com/revistatravesias/docs/revistatravesias11

[1] Pitluk, Laura (2010). *El período de inicio en el Nivel Inicial. ¿Un problema o una necesidad? ¿Un mal necesario?* https://www.laurapitluk.com.ar/Articulos/articulo4.pdf

[2] Para ampliar sobre este tema sugerimos leer el siguiente artículo Pitluk, Laura. Propuesta para realizar los informes de los niños en el Nivel Inicial. En Revista Travesías Didácticas. Creando huellas en la Educación Inicial. N° 11. Diciembre 2011. https://issuu.com/revistatravesias/docs/revistatravesias11



ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 6
"VICENTE LÓPEZ Y PLANES"
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL
Orientación en Inclusión Educativa
Preinscripción
https://guarani-autogestionfdocente.bue.edu.ar/preinscripcion/caba/
Abierta la inscripción para el 2024
Contactanos:
Güemes 3859 CABA
Tel: 4824-2741/0383
https://ens6-caba.infd.edu.ar/sitio/
ens6_ntregencia@bue.edu.ar

ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 6
"Vicente López y Planes"
CICLO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA PROFESIONALES Y TÉCNICOS SUPERIORES
GÜEMES 3859 CABA
TEL: 4824-2741/0383
https://ens6-caba.infd.edu.ar/sitio/
E-Mail: ens6_ntregencia@bue.edu.ar
Inscripción: https://guarani-autogestionfdocente.bue.edu.ar/preinscripcion/caba/acceso
Abierta la inscripción para 2024