



Cuadernillo disciplinar

Profesorado de Educación Inicial

Ingreso 2015

Coord. Prof Cristina Neira

1. ESTRUCTURA DE LA CARRERA

Res. 1929/14

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1°cuatrimestre	2°cuatrimestre	1°cuatrimestre	2°cuatrimestre	1°cuatrimestre	2°cuatrimestre	1°cuatrimestre	2°cuatrimestre
Pedagogía	Perspectiva histórica, política, económica, social y cultural de América Latina	UDI CFG	Instituciones Educativas	Filosofía	Formación Ética y ciudadana	Salud y cuidados infantiles	UDI CFG
Didáctica General		Historia y política de la educación Argentina UDI	Jardines Maternales	UDI CFE	Sociología de la Educación	Atención a la Diversidad	
Promoción de la salud	Psicología Educacional	Literatura para niños		Didáctica de la Matemática II	Psicomotricidad	Problemáticas del Nivel Inicial	
	Juego y producción de Objetos lúdicos						
Sujetos del Nivel Inicial		Didáctica de la Matemática I		Alfabetización		Práctica Profesional Docente IV Residencia: Jardines Maternales Jardines de Infantes	
Didáctica del Nivel Inicial		Las prácticas lingüísticas en el Nivel Inicial		Didáctica de las Ciencias Naturales			
Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad		Didáctica de la Tecnología		Didáctica de las Ciencias Sociales			
T. I. C.		Artes Visuales en el Nivel Inicial		Teatro, Expresión Corporal en el Nivel Inicial			
		Música en el Nivel Inicial		Educación Física en el Nivel Inicial			
Práctica Profesional Docente I		Práctica Profesional Docente II		Práctica Profesional Docente III		Electivas	

-  Campo de formación general
-  Campo de formación específica
-  Campo de formación de la Práctica Profesional

Estimadas estudiantes:

El objetivo de este curso de nivelación es trabajar algunas temáticas que se abordarán durante el profesorado, haciendo hincapié, fundamentalmente, **en la comprensión y producción de textos.**

**INGRESO 2015
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL**

Día	Temática	Prof. responsable/s	
2-marzo-15	BIENVENIDA	Equipo de conducción. Caren Becerra	
3-marzo-15	PRESENTACIÓN DE LA CARRERA	Cristina Neira Alumnas: Pante, Pocoví, Guiñez	
	PRESENTACIÓN DE LA PLATAFORMA VIRTUAL	Oscar García	
4-marzo-15	EDUCAR PARA LA AUTONOMÍA	Gisela Casa di Dio	
5- marzo-15	ÉTICA PROFESIONAL	Depetris-Fernández Robbio	
6-marzo-2015	TALLER DEL ESTUDIANTE SUPERIOR	Mariela Argentín y Maxi Neila	
9-marzo-15	EDUCAR PARA LA AUTONOMÍA	Cristina Neira	
10-marzo-15	HISTORIA DEL NIVEL INICIAL	Margarita Mazzone	
11-marzo-15	LA OBLIGATORIEDAD Y LA UNIVERSALIZACIÓN	Cristina Neira	
12-marzo-15	LAS ARTES VISUALES	Patricia González	
13-marzo-15	EL COLOR EN EL NIVEL INICIAL	Cristina Neira	
16 –marzo-15	LOS DERECHOS DEL NIÑO	Carmen Richard	
17 –marzo-15	EL SUJETO DEL NIVEL INICIAL	Guadalupe Navarro	
18-marzo-15	CONSULTAS	Cristina Neira Nazaret López	
19-marzo- 15	EVALUACIÓN y CORRECCIÓN	Nazaret López Guadalupe Navarro Celia Reyes Sandra Hernández Cristina Neira Gabriela Graneros	
20- marzo	Publicación de los resultados		

Día 1 y 2 : 4 y 9 de marzo

La lectura y la escritura se han convertido en la principal herramienta para adquirir conocimientos y transformar contextos, a través de ellas podemos aprender, comprender, argumentar, entre otras, siendo esto fundamental dentro del proceso de aprendizaje, constituyéndose así, en habilidades básicas para la formación de sujetos políticos que participan y transforman la cultura.

Comprendemos cuando somos capaces de explicar un escrito, lo que alguien nos dice, un gráfico, una obra de arte, un chiste o bien cuando ponemos en práctica los mensajes recibidos. Para comprender **es necesario atender**.

El **título** es la palabra o frase con que se anuncia el tema principal a ser tratado en el texto que lo sigue. Una lectura atenta del título nos permite adelantarnos al contenido que será tratado en el escrito. Por otra parte genera en nosotros expectativas respecto del tema y su desarrollo. Además evita que nos perdamos en las partes dejando de tener en cuenta el todo.

La **idea principal** es el concepto más importante de un texto. Su primordialidad radica en que es esta noción la que le da sentido a todo el escrito y alrededor de la cual giran todas las otras ideas expuestas. En un texto puede haber una o más ideas expuestas. Su localización resulta indispensable para lograr una correcta comprensión de lo escrito.

Las **notas marginales** son aquellas que se toman al margen de un texto con el fin de destacar una idea principal o de interés, permitiendo una relectura rápida de los conceptos principales de dicho texto.

La **síntesis** es una técnica que consiste en componer una secuencia lingüística nueva. Sigue las ideas principales y secundarias, pero admite la reelaboración de los contenidos después de asimilados. En la redacción de la síntesis se puede alterar el esquema utilizado por el autor y agregar opiniones. La síntesis exige una actitud reflexiva y una transformación de los contenidos por la elaboración personal.



CONSEJOS PARA QUE LA LECTURA DE UN ESCRITO RESULTE EFECTIVA

- Realizar una lectura atenta al título y reflexionar acerca del mismo.
- Hacer una lectura rápida desde el comienzo hasta el final del texto tratando de averiguar el mensaje del mismo, localizando el autor o autores, la editorial, el lugar y el año de publicación; si tiene imágenes o no.
- Realizar una segunda lectura pormenorizada, durante la cual resulta de utilidad tomar notas de las ideas principales o subrayadas. Buscar simultáneamente el significado de las palabras que no se entienda.

- Realizar una lectura de recapitulación.
- Elaborar un organizador gráfico y/o realizar un resumen o síntesis del texto.
- Discutir grupalmente qué se comprendió de la lectura. Al hacerlo, es importante que:
 - Identificar la postura teórica del autor. Esto generalmente aparece explicitado como marco teórico, enfoque o incluso puede estar implícito al presentar los antecedentes y objetivos. Responder algunas preguntas guía como las que te sugerimos a continuación puede ayudarte.
 - Registrar, por ejemplo, ¿cuál es la hipótesis del autor que pretende contrastarse en el estudio?; ¿cuáles son las preguntas de investigación del autor?; ¿cuáles son sus objetivos?; ¿qué investigaciones previas están hechas sobre el tema?
 - Valorar según las razones que argumenta el autor
 - Identificar y registrar otros autores y posiciones mencionadas en el texto. Tener en cuenta, por ejemplo ¿cuál es la relevancia de la investigación?; ¿estás de acuerdo?; ¿hasta qué punto la evidencia presentada por el autor avala sus conclusiones?
 - Relacionar lo leído con lo que ya se sabe.

El siguiente cuadro brinda una guía de abordaje al texto (Cassany, 1973)

SEÑALES PARA LEER

Título	}	Señales de anticipación		
Extractos				
Membretes y encabezamientos				
Citas				
Apartados de <i>introducción, prólogo o prefacio</i>				
Frases iniciales de tesis/cuestión/propósito				
Frases temáticas de párrafo				
Índice				
Frases finales de resumen/conclusión/recuerdo			}	Señales de resumen
Apartados de <i>resumen, conclusiones o epilogos</i>				
Recapitulaciones				
Puntuación	}	Señales visuales		
Señales tipográficas:				
• variación tipográfica (cuerpo, familia...)				
• <u>subrayados</u> , negritas , <i>cursivas</i>				
• MAYÚSCULAS, VERSALITAS, cifras				
• numeración de apartados, capítulos				
Disposición visual:				
• márgenes				
• líneas blancas, sangrados, blancos				
• filas, columnas, franjas				
• dibujos, gráficos, esquemas				
Marcadores textuales:	}	Señales verbales		
• enlaces: conjunciones, preposiciones...				
• repeticiones: anáforas, pronombres...				

DÍAS 3 Y 4 : 10 y 11 de marzo



CONSEJOS A LA HORA DE ESCRIBIR

Propósito

¿Qué quiero conseguir con este texto?
¿Cómo quiero que reaccionen los lectores y las lectoras?
¿Qué quiero que hagan con mi texto?
¿Cómo puedo formular en pocas palabras mi propósito?

Audiencia (receptor)

¿Qué sé de las personas que leerán el texto?
¿Qué saben del tema sobre el que escribo?
¿Qué impacto quiero causarles?
¿Qué información tengo que explicarles?
¿Cómo tengo que explicar?
¿Cuándo leerán el texto? ¿Cómo?

Autor (emisor)

¿Qué relación espero establecer con la audiencia?
¿Cómo quiero presentarme?
¿Qué imagen mía quiero proyectar en el texto?
¿Qué tono quiero adoptar?
¿Qué saben de mí los lectores y las lectoras?

Escrito (mensaje)

¿Cómo será el texto que escribiré?
¿Será muy largo/corto?
¿Qué lenguaje utilizaré?
¿Cuántas partes tendrá?
¿Cómo me lo imagino?



Importante

Cuidar la ortografía y la normativa; utilizar conectores para lograr cohesión textual, releer constantemente el escrito para verificar la coherencia.

Recuerda que en la producción escrita debes utilizar vocabulario pertinente.

UTILIZACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS

Los organizadores gráficos son herramientas que consisten en representaciones gráficas, visuales, del *esqueleto* de los textos. Sirven para reconocer, rápidamente, los conceptos y contenidos esenciales de los mismos. Son esquemáticos, se prefiere el uso de oraciones unimembres, evitar artículos y preposiciones. Cada texto tiene una estructura particular (un “esqueleto”); por eso, no todos los organizadores son adecuados para un texto.



CONSEJOS PARA ELABORAR UN ORGANIZADOR GRÁFICO.

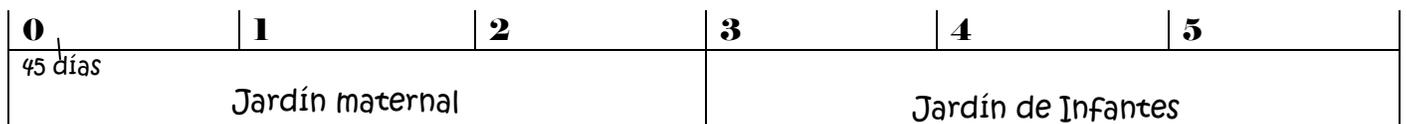
1. Leer atentamente el texto.
2. Elegir el organizador gráfico más adecuado al texto.
3. Utilizar recursos (como colores, tipografías, líneas) que diferencia el contenido que se quiera representar gráficamente.
4. Distinguir la información clave para la construcción del organizador.
5. Recordar que es un recurso visual que favorece el aprendizaje e interpretación de los contenidos. Es imposible elaborar una síntesis, resumen u organizador gráfico adecuado si no se ha hecho una buena lectura comprensiva del texto. **Es imposible comprender un texto en profundidad con una sola lectura.**

Líneas de tiempo

Son organizadores gráficos, herramientas que permiten ordenar una secuencia de eventos o de hitos sobre un tema, de tal forma que se visualice con claridad la relación temporal entre ellos.

Pueden mostrar simultaneidad de eventos o periodos y pueden incluir diversas temporalidades en la misma línea, indicando la posibilidad de identificar cambios, continuidades, rupturas, etc.

Aquí un ejemplo:



ACERCA DE LOS TEXTOS

Un texto (mensaje) responde a intenciones (propósito) del escritor (emisor) que desea captar a la audiencia (receptor). Según esta intencionalidad (informar, argumentar, describir, narrar) y la audiencia a la que esté dirigida, el texto puede ser: **expositivo, argumentativo, instructivo, literario o académico.**



EL TEXTO EXPOSITIVO

Tiene la **función** primordial de transmitir información pero no se limita simplemente a proporcionar datos o información sobre hechos, fechas, personajes, teorías, etc.; sino que además agrega explicaciones significativas sobre los datos que aporta), describe con ejemplos y analogías. Es directivo, porque funciona como guía de la lectura, presentando claves explícitas (introducciones, títulos, subtítulos, resúmenes) a lo largo del texto. Estas claves permiten diferenciar las ideas o conceptos fundamentales de los que no lo son.

Las **características** principales de los textos expositivos son:

1. predominan las oraciones enunciativas
2. se utiliza la tercera persona · los verbos de las ideas principales se conjugan en Modo Indicativo
3. el registro es formal · se emplean gran cantidad de términos técnicos o científicos
4. no se utilizan expresiones subjetivas

La **organización** de este texto no se presenta siempre del mismo modo sino que se observa distintas formas, a saber:

- **Descripción:** es la agrupación de ideas por mera asociación,
- **Seriación:** presenta componentes organizativos referidos a un determinado orden o gradación. (Conectores: además, después, también, asimismo, por añadidura, primero, el que sigue, etc.)
- **Causalidad:** expone las razones o fundamentos por los cuales se produce la sucesión de ideas (Conectores: entonces, por lo tanto, por eso, por consiguiente, así que, porque, con el fin de, etc.)
- **Problema – solución:** presenta primero una incógnita, luego datos pertinentes y finalmente brinda posibles soluciones (Conectores: Pero, a pesar de, sin embargo, al contrario, por otra parte, si bien, etc.)
- **Comparación u oposición:** presenta semejanzas o diferencias entre elementos diversos. (Conectores: del mismo modo, similarmente, semejante a, etc.)



EL TEXTO ARGUMENTATIVO

Tiene el **objetivo** de expresar o rebatir con el fin de persuadir al receptor. O sea, probar o demostrar una idea (tesis), refutar la contraria o persuadir o disuadir al receptor acerca de hechos, acontecimientos o comportamientos.

La argumentación no se da en estado puro, suele combinarse con la exposición.

Ejemplos típicos de textos argumentativos son los *artículos de opinión de periódicos* y los *artículos científicos* en los que se pretende demostrar una determinada hipótesis.

La **estructura** está compuesta por la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión.

El **desarrollo de la argumentación** puede organizarse siguiendo una *disposición deductiva o inductiva*.

- En la *deducción* –la más utilizada- la relación de causalidad está organizada desde la causa a la consecuencia.
- En la *inducción*, la conclusión representa el motivo de tomar en consideración la tesis. La relación de causalidad se orienta desde la consecuencia hasta las causas.

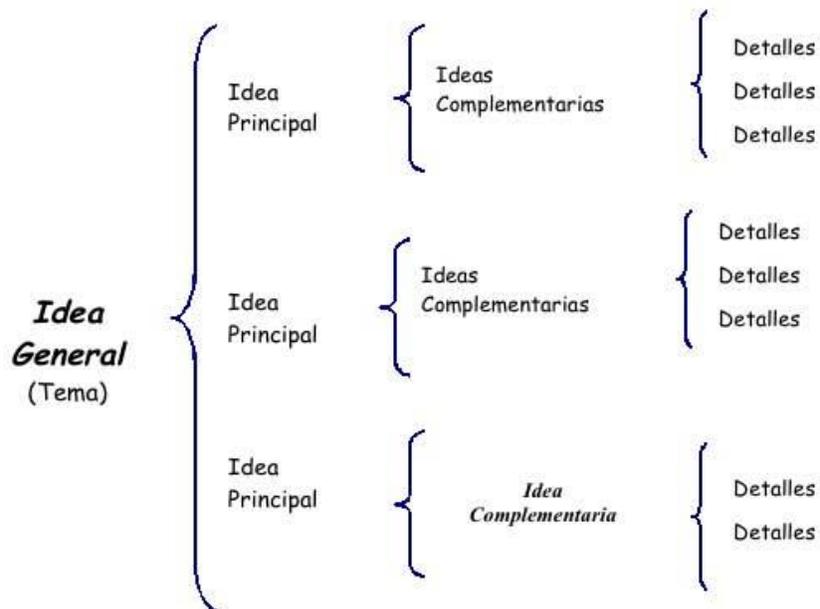
Los **recursos** habituales son: contraargumentación, la ejemplificación, las citas de autoridad, preguntas retóricas, etc.

...SEGUIMOS CON LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS

Tipos de organizadores gráficos

Cuadro sinóptico

Diagramación espacial de elementos verbales, realizada mediante llaves que disponen, de izquierda a derecha, formas incluyentes e incluidas. A su vez, tal disposición gráfica permite interpretar la interrelación de temas, subtemas y unidades menores clasificadas.



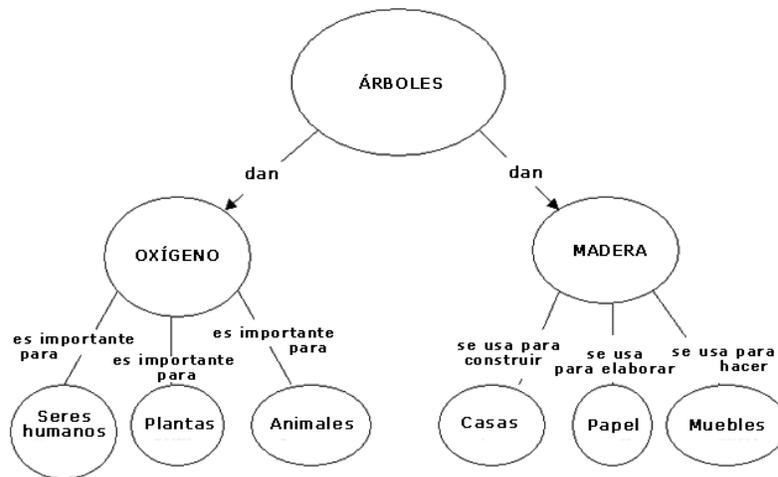
Cuadro relacional comparativo

Cuadro de doble entrada que relaciona información en dos ejes: en el horizontal, los elementos que son motivos de la comparación; y en el eje vertical, los ítems o rasgos a través de los cuales se confrontarán los primeros.

Característica Comparativa	Procariota	Eucariota
Estructura	Simple, sin núcleo celular diferenciado, es decir su ADN está disperso en el citoplasma.	Más compleja, tienen su material hereditario fundamental encerrado en una envoltura nuclear.
Numero de Células	Son Unicelulares, es decir poseen una solo célula.	Son en su mayoría pluricelulares, es decir poseen más de una célula.
Origen	Data de hace 3 500 millones de años. Creyéndose que fueron las primeras células vivas.	Hace 1 500 millones de años. Se origino de los cambios que realizó la célula procariota.
Características Secundarias	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden sobrevivir a temperaturas extremas. • Pueden tener ser autótrofos o heterótrofos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poseen cito esqueleto muy estructurado. • Pueden tener pared celular o recubrimiento externo de protoplasma.

Mapa conceptual

Representación visual de la jerarquía y las relaciones entre conceptos, construidas por cada individuo. Se ubican al comienzo los conceptos más generales e inclusivos, seguidos por conceptos más específicos, y para unirlos se utilizan conectores. En las líneas van conectores y verbos. En los cuadros, solo conceptos. Debe poder leerse como un texto.



Esquema de contenido

Técnica abstractiva que consiste en variar la disposición de los contenidos para revelar la dependencia de unas ideas respecto a las otras. Debe respetar el ordenamiento y las relaciones internas del texto original. Las ideas se disponen en distinto margen y se expresan en un lenguaje económico (unimembración). Se utilizan para la organización jerárquica números o letras.

1.- Información Corporativa

- 1.1. Datos Generales
- 1.2. Historia
- 1.3. Misión, Visión, Valores
- 1.4. Políticas de la Empresa
- 1.5. Contacto

2.- Productos

2.1.- Instrumentos de Cuerda

2.1.1.- Eléctricos

2.1.1.1.- Bajos

2.1.1.2.- Guitarras

2.1.1.2.1.- Yamaha

2.1.1.2.2.- Washburn

2.1.1.2.3.- Gibson

2.1.1.3.- Teclados

2.1.2.- Acústicos

2.1.2.1.- Guitarras

2.1.2.2.- Colectores

2.2.- Instrumentos de Percusión

2.2.1.- Tumbadoras

2.2.2.- Bongós

2.2.3.- Baterías

2.3.- Instrumentos de Viento

2.3.1.- Flauta

2.4.- Accesorios

2.4.1.- Para Guitarras

Día 7 y 8 : 16 y 17 de marzo

PRODUCCIÓN DE UN TEXTO

¿Qué escribo?

Suele suceder que ante la consigna “escribe”, la mente se ponga en blanco. ¿Cómo superarlo?

- Anota todas las ideas que se te ocurran, incluso lo que parezca obvio, absurdo o ridículo. Cuantas más ideas tengas, más rico será el texto. Puede que más adelante puedas aprovechar una idea aparentemente pobre o loca.
- No valores las ideas ahora. Después podrás recortar lo que no te guste. Concentra toda tu energía en el proceso creativo de buscar ideas.
- Anota palabras sueltas y frases para recordar la idea. No pierdas tiempo escribiendo oraciones completas y detalladas
- No te preocupes por la gramática, la caligrafía o la presentación (¡Ojo!, por ahora)
- Juega con el espacio del papel. Traza flechas, círculos, líneas, dibujos
- Cuando no se te ocurran más ideas, relee lo que has escrito.



CONSEJOS PARA CONSTRUIR UN TEXTO

1. **¡Cuidado con las frases largas!** Vigila las que tengan más de 30 palabras. Comprueba, leyendo en voz alta, que se lean fácilmente.

2. **Elimina las palabras y los incisos irrelevantes** (aclaraciones, ejemplos, interpretaciones personales). Solo lo esencial.

3. **Sitúa los incisos en la posición más oportuna:** que no separen las palabras que están relacionadas.

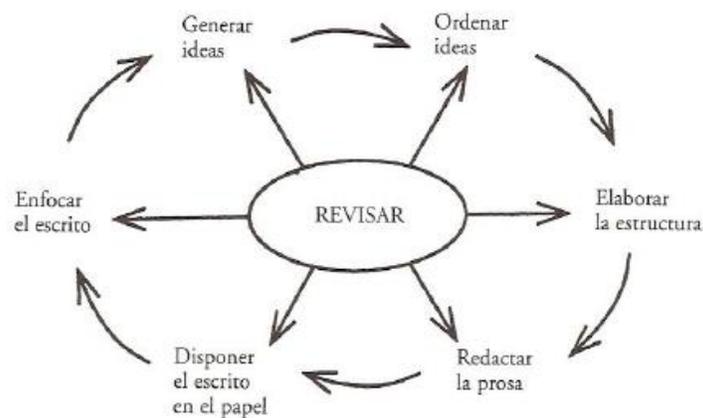
4. Busca el orden más sencillo de las palabras: **sujeto, verbo y complementos**. Evita las combinaciones rebuscadas.

5. Coloca **la información relevante** en el sitio más importante de la frase: **al principio**.

6. No abuses de las construcciones pasivas, de las negaciones ni del estilo nominal, que oscurecen la prosa.

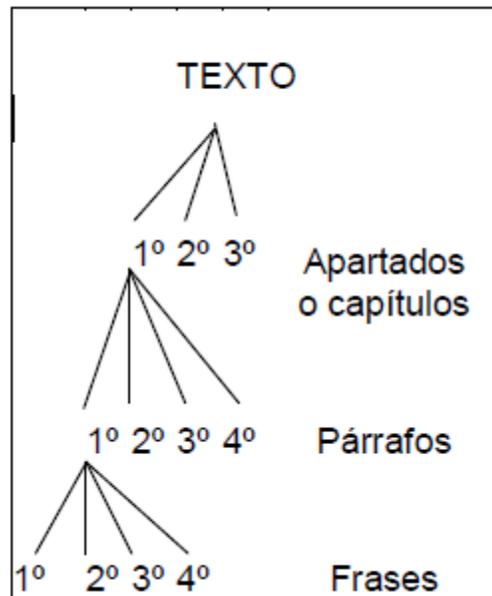
7. Deja actuar a los actores: **que los protagonistas de la frase** suban al escenario, que **actúen de sujeto y objeto** gramaticales.

8. **¡No tengas pereza de revisar las frases!**

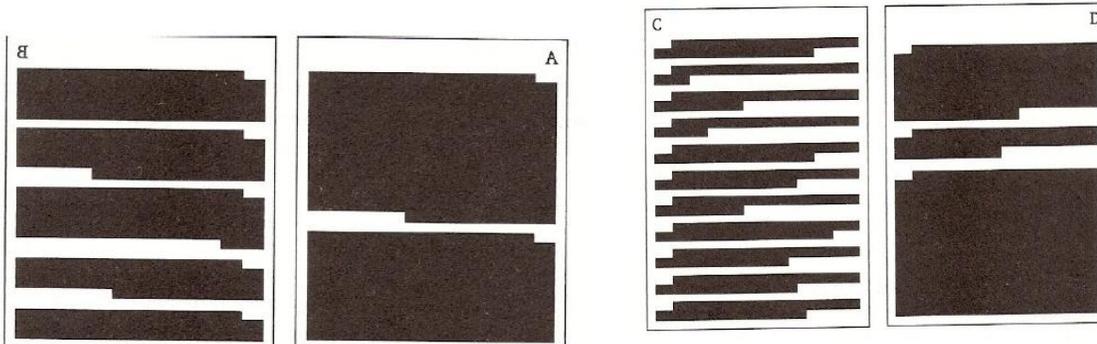


Estructura del escrito

La distribución del escrito se relaciona obviamente con la extensión del trabajo. De todos modos, te mostramos algunas imágenes orientadoras.



Observa atentamente las imágenes. ¿Cuál de los textos (A, B, C, D) te “invita” a leer?



Además de la distribución externa, tienes que tener en cuenta que **cada párrafo debe estar compuesto por una idea principal y varias secundarias o complementarias**.

PARA ELEGIR LAS PALABRAS DEL TEXTO TENER EN CUENTA

1. Evitar las repeticiones, las muletillas, los clichés y los comodines
2. Preferir las palabras cortas a las largas, las sencillas a las complicadas, las populares a las cultas, y las concretas a las abstractas.
3. Sustituir los verbos ser o estar por palabras con más fuerza y significado.
4. ¡Atención a los adverbios terminados en -mente! ¡Que no invadan la prosa!
5. Utilizar marcadores textuales para mostrar la organización de tus ideas.

TEXTOS

Y

ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

TEXTO N°1

Título:.....

De Helen Buckley

Érase una vez un niño que acudía por primera vez a la escuela. El niño era muy pequeñito y la escuela muy grande. Pero cuando el pequeño descubrió que podía ir a su clase con solo entrar por la puerta del frente, se sintió feliz.

Una mañana, estando el pequeño en la escuela, su maestra dijo: Hoy vamos a hacer un dibujo. Qué bueno-pensó el niño, a él le gustaba mucho dibujar, él podía hacer muchas cosas: leones y tigres, gallinas y vacas, trenes y botes. Sacó su caja de colores y comenzó a dibujar.

Pero la maestra dijo: - Esperen, no es hora de empezar, y ella esperó a que todos estuvieran preparados. Ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar flores. ¡Qué bueno! - pensó el niño, - me gusta mucho dibujar flores, y empezó a dibujar preciosas flores con sus colores.

Pero la maestra dijo: - Esperen, yo les enseñaré cómo, y dibujó una flor roja con un tallo verde. El pequeño miró la flor de la maestra y después miró la suya, a él le gustaba más su flor que la de la maestra, pero no dijo nada y comenzó a dibujar una flor roja con un tallo verde igual a la de su maestra.

Otro día cuando el pequeño niño entraba a su clase, la maestra dijo: Hoy vamos a hacer algo con barro. ¡Qué bueno! pensó el niño, me gusta mucho el barro. Él podía hacer muchas cosas con el barro: serpientes y elefantes, ratones y muñecos, camiones y carros y comenzó a estirar su bola de barro.

Pero la maestra dijo: - Esperen, no es hora de comenzar y luego esperó a que todos estuvieran preparados. Ahora, dijo la maestra, vamos a hacer un plato. ¡Qué bueno! pensó el niño. A mí me gusta mucho hacer platos y comenzó a construir platos de distintas formas y tamaños.

Pero la maestra dijo: -Esperen, yo les enseñaré cómo y ella les enseñó a todos cómo hacer un profundo plato. - Aquí tienen, dijo la maestra, ahora pueden comenzar. El pequeño niño miró el plato de la maestra y después miró el suyo. A él le gustaba más su plato, pero no dijo nada y comenzó a hacer uno igual al de su maestra.

Y muy pronto el pequeño niño aprendió a esperar y mirar, a hacer cosas iguales a las de su maestra y dejó de hacer cosas que surgían de sus propias ideas.

Ocurrió que un día, su familia, se mudó a otra casa y el pequeño comenzó a ir a otra escuela. En su primer día de clase, la maestra dijo: Hoy vamos a hacer un dibujo. Qué bueno pensó el pequeño niño y esperó que la maestra le dijera qué hacer.

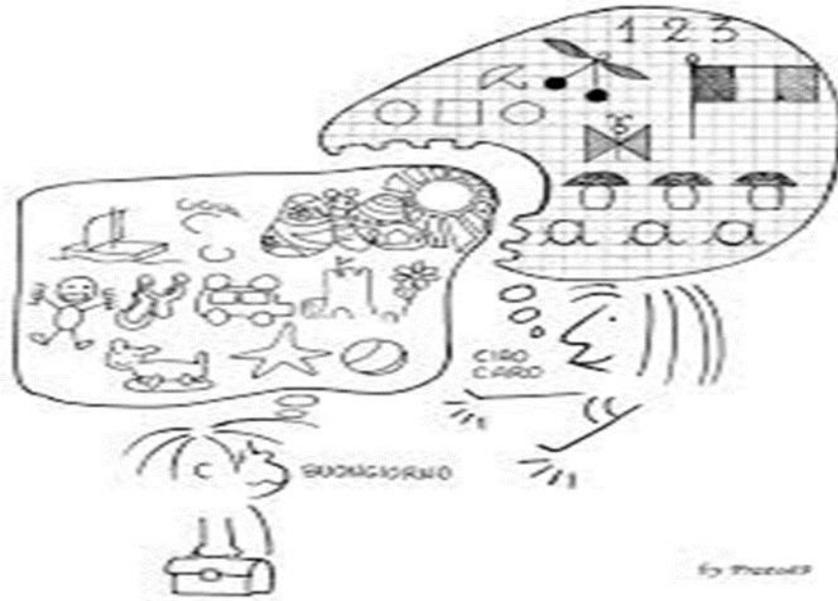
Pero la maestra no dijo nada, sólo caminaba dentro del salón. Cuando llegó hasta el pequeño niño ella dijo: ¿No quieres empezar tu dibujo? Sí, dijo el pequeño ¿qué vamos a hacer? No sé hasta que tú no lo hagas, dijo la maestra. ¿Y cómo lo hago? - preguntó. Como tú quieras contestó. ¿Y de cualquier color? De cualquier color dijo la maestra. Si todos hacemos el mismo dibujo y usamos los mismos colores, ¿cómo voy a saber cuál es cuál y quién lo hizo? Yo no sé, dijo el pequeño niño, y comenzó a dibujar una flor roja con el tallo verde.”

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN PARA EL TEXTO N°1

1. Lee el texto con atención
2. Responde las preguntas (*acostúmbrate a responder en forma completa*)
 - a. ¿Cuál es el título elegido?.....
 - b. ¿A qué se debe su elección?.....
.....
 - c. ¿Prestas atención a los títulos cuando los lees?.....
 - d. ¿Consideras conveniente detenerte a pensar en el título antes de leer lo que sigue a continuación? ¿Por qué?.....
.....
.....
 - e. El título seleccionado por ti, ¿responde a lo escrito anteriormente? ¿Lo modificarías? ¿Por qué?
.....
.....
3. Elabora tres preguntas que le harías a quien leyera este texto. Confronta con otro estudiante, las semejanzas y las diferencias existentes.
.....
.....
.....
4. Ordena las acciones correspondientes a la secuencia narrativa.(coloca el número correspondiente al orden)

	N°
Fue a otra escuela	
Hizo una flor	
No hacía nada, esperaba que le dijeran cómo hacerlo	
La maestra le enseñó cómo hacerlo	
Dibujó una flor roja con tallo verde	
Acudió por primera vez a la escuela	
La maestra le enseñó cómo hacerlo	

5. Observa la siguiente viñeta de Frato (pedagogo italiano Francesco Tonucci) y confronta su mensaje con el del cuento.



6. Realiza un breve texto que exprese tu reflexión.
7. En grupo, socialicen sus producciones. En plenario, debatan acerca de la temática del cuento.

TEXTO N° 2

Pensar por uno

Guillermo Jaim Etcheverry (2004) Revista del diario la Nación

En esta era de la comunicación, nuestra vida es un incesante navegar en un océano de mensajes, seamos o no conscientes de ello. Esas ideas que recibimos, a velocidad hasta ahora nunca vista, son las que nos van construyendo como personas.

Cabe, pues, detenerse a reflexionar si los pensamientos que nos habitan son realmente nuestros o si, en realidad, nos infectan como si se tratara de un virus. En una entrevista hace poco a *La Nación*, José Pablo Feinmann evocaba a Lacan y a Derrida cuando sostienen que el ser humano no domina el lenguaje, sino que es dominado por el lenguaje.

De allí su aguda afirmación en el sentido de que

“cuando alguien cree que está diciendo algo, en realidad, está siendo dicho por algo”.

Este debate, recurrente en el pensamiento contemporáneo, tiene profundas implicancias para la formación de las nuevas generaciones. Estamos sobreexpuestos a ideas y opiniones que, partiendo de los medios de comunicación, se infiltran sin cesar en nuestras mentes. Por eso, resulta preciso insistir en la importancia que adquiere el hecho de que los jóvenes reciban, como prioridad en su educación, las herramientas intelectuales que les permitan distinguir si lo que piensan y dicen resulta de su propio pensar y decir.

Para eso hay que mostrarles el proceso de búsqueda de la verdad, desplegar ante ellos el modo de llegar a esclarecer el propio pensar. En esencia, **la educación debería proponerse la misión de incitar a quienes la reciben a emprender la aventura de pensar de manera autónoma, de adoptar decisiones propias, de reconocer en el fondo de sus convicciones aquello que realmente han pensado.(...)**

La profunda crisis de ejemplaridad que sufrimos no ha desterrado a los maestros, incluyendo entre ellos a los padres, que son quienes guían la construcción del pensamiento.

En realidad, ha cambiado su naturaleza: ahora enseñan, es decir, constituyen ejemplos, quienes hablan desde los medios de comunicación. La educación debería proponerse despertar la conciencia del *peligro* que encierra este vivir de prestado, repitiendo pensares y decires de otros de modo automático. Esto es aún más grave en un mundo en el que, debido a las leyes económicas que rigen la propia actividad de esos medios, el mensaje tiende a lo más sencillo, lo más primitivo, lo más vulgar, pues en última instancia eso garantiza la audiencia más vasta. Esa búsqueda de **vastedad** en la audiencia lleva de manera irremediable a la **bastedad** del mensaje. Y son esos mensajes los que están construyendo nuestro interior.

Es preciso reaccionar frente a este denodado esfuerzo por vulgarizar a los jóvenes, y lanzarlos a la aventura de la libertad. Esto supone dotarlos de una educación que, al menos, les dé la responsabilidad, y sobre todo el *coraje*, de pensar por sí mismos.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN PARA EL TEXTO N° 2

1. Leer el texto N° 2 atentamente.
2. Busca el significado de las siguientes palabras (puedes agregar otros conceptos dudosos):
recurrentes, implicancias, sobreexpuestos, infiltran, vastedad, bastedad.
3. Subrayar la idea principal y las ideas secundarias.
4. Reconocer las señales que ayudan a leer.
5. Responder: ¿qué significados tienen estas señales detectadas?
6. Explica las siguientes frases:
 - a. “los pensamientos, en realidad, nos infectan como si se tratara de un virus.”
 - b. “profunda crisis de ejemplaridad que sufrimos”
7. Para poder comprender un texto debemos conocer no solo los significados de las palabras desconocidas sino de los personajes que se mencionan. Por ello se solicita buscar quién son (profesión, época en que vivió, nacionalidad y algunas obras): Feinmann, Lacan y Derrida.
8. ¿A qué entidad se refiere cuando dice *La Nación*?
9. Establece la relación entre las siguientes expresiones: “cuando alguien cree que está diciendo algo, en realidad, está siendo dicho por algo”(texto N°1) y “Yo no sé, dijo el pequeño niño, y comenzó a dibujar una flor roja con el tallo verde” (texto N°2)
10. El Diseño Curricular del PEI establece que el futuro profesor de Nivel Inicial debe adquirir la capacidad de “Asumirse como un ser **autónomo**, comprometido con la realidad sociocultural en la cual está inserto, que pueda: Reflexionar sobre su propia historia y experiencias, aceptar sus limitaciones y optimizar sus posibilidades, concebirse como un sujeto en proceso de construcción dinámica, establecer vínculos basados en el respeto y valorización recíprocos”, entre otros. Relaciona esto con los dos textos anteriores.
11. Reflexionar en grupo y luego puesta en común: ¿Nos han enseñado a pensar en nuestra trayectoria escolar? ¿Qué situaciones educativas fomentaron o coartaron este aprendizaje? ¿Cómo te visualizas en tu futura profesión como docente?
12. Realiza un texto que sintetice lo trabajado en estos dos días.

TEXTO N° 3

El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino

En:<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm>

Iniciar un recorrido por la historia del Nivel Inicial argentino, implica bucear en su razón de ser: la educación y cuidado de la primera infancia. Sabiendo que esta presentación no deja de ser un recorte arbitrario es que esperamos sea una invitación a seguir tejiendo los hilos del relato histórico de un nivel con el que la Historia de la Educación tiene una deuda pendiente. Proponemos un encuentro con algunos hechos significativos de la historiografía del Nivel a fin de enriquecerlos, situándolos en un registro narrativo que ayude a descubrir a nuestros y nuestras antecesoras como sujetos que lucharon por los ideales de la educación de la primera infancia, quizás persiguiendo los mismos objetivos que nos convocan en el presente del siglo XXI, quizás tras otros que en su época eran transgresores y hoy ya no lo serían. Pero, sabiendo que en todos los casos, fueron protagonistas de luchas, debates, triunfos y derrotas de las que somos herederos/as. Se trata ante todo de tramitar la herencia de saberes que dan sustento a las prácticas de enseñanza, para afirmarlos, para cuestionarlos, con la única intención de habilitar otros significados, de habilitar otros discursos. El gran desafío al que invita la DPEI 2007, es el de poder generar nuevos conocimientos serviles a los sueños de libertad de una sociedad de iguales.

La infancia comienza a ser cuidada en nuestro territorio - en el espacio público -desde 1779, cuando el Virrey Vértiz funda en la ciudad de Buenos Aires la "Casa de Niños Expósitos", institución destinada a los niños/as abandonados/as que necesitaban asistencia. Esta institución, años después, queda bajo la responsabilidad de las Hermanas de Caridad, por falta de fondos del virreinato. Es en 1822 que una reforma legal del clero determina la desaparición de la orden religiosa, habilitando la creación de la Sociedad de Beneficencia por parte de Bernardino Rivadavia. De esta manera la atención de los niños menores de seis años está ligada a la caridad y la filantropía.

La estructuración del sistema de instrucción pública centralizado estatal -SIPCE - se originó en el marco de un orden conservador cuya meta era la homogeneización, la centralización y el disciplinamiento de la sociedad. Es Sarmiento quien propone un primer modelo de institución educativa para la primera infancia, en el relato que realiza de las cunas públicas y salas de asilo de Francia, en Educación Popular, en 1848. Dice allí textualmente: "Son un hecho conquistado por la civilización y entra por lo tanto en el dominio de la educación popular". De esta manera, Sarmiento incluye a las salas de asilo en un proyecto educativo, de las que destacaba: "Su objeto es modificar el carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla para la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria". A su vez, sienta las bases acerca del rol de la mujer en estas instituciones y de la importancia que cobran en la vida de los/as niños/as como espacios de homogenización social, siendo incluso capaces de modificar las pautas culturales de sus familias.

En febrero de 1870, Juana Manso funda el primer jardín de infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires, en el que se introduce el método froebeliano. Es esta mujer de fuertes convicciones, quien plantea a sus contemporáneos la importancia de la educación mixta, de los jardines de infantes, del aprendizaje placentero y el recreo. Juana era educadora, escritora; para la época, una revolucionaria, una provocadora. Fue desprestigiada por la sociedad y sufrió acusaciones y persecuciones de todo tipo. Sarmiento la apoyaba incondicionalmente y la alentaba a seguir con su utopía.

La Ley 1420, de 1884, en el art. 11, establece la creación de "uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente", quedando de esta manera en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos. Junto con la Ley 1420, el Estado nacional impulsa la creación de jardines de infantes, anexos a las escuelas normales formando parte de su Departamento de Aplicación. El primero de ellos, fue el de la Escuela Normal de Paraná, creado en 1884 y cuya directora, Sara

Eccleston, fue una de las maestras traídas al país especialmente por Sarmiento desde Estados Unidos. Con ella se inicia, en 1886, la formación, a través de un curso, para maestras especializadas en kindergarten. La diferenciación en la formación de los/as docentes que trabajan en el jardín de infantes es constitutiva del Nivel y su sustento convertido en bastión de lucha en los distintos períodos históricos.

Ya en una publicación de la Escuela Normal de Paraná de 1871-1895, queda claro que este jardín de infantes modelo, tuvo las salas pobladas por los hijos/as de las más distinguidas familias. El sistema educativo moderno considerado un elemento político clave en la conformación del Estado Nación argentino, incluye en sus comienzos, al jardín de infantes como una posibilidad para algunos. El Jardín de Infantes, surge entonces, en el escenario de principios de siglo XX, como un espacio selecto quedando lejos aquel ideal homogenizador que presumía Sarmiento.

En 1897, comienza a funcionar en la Capital Federal la "Escuela Especial de Profesorado en Kindergarten" con la dirección de Sara Eccleston; pero, en 1905 es clausurada y convertido en escuela normal para maestros.

Los albores del siglo XX encuentran al Nivel en la disputa por su supervivencia. En distintos ámbitos el jardín de infantes era cuestionado, ya no sólo por su pertinencia sino también por su carácter nocivo para los más pequeños. Fue Leopoldo Lugones, quien trabajó para convencer a directores de escuelas normales y hasta al Ministro de Instrucción Pública, Joaquín V González, de lo poco eficaz y perjudicial que podía resultar que los niños iniciaran la escolaridad antes de los siete años; al mismo tiempo que resultaba excesivamente costoso. Estas conclusiones tienen su correlato en el detenimiento del crecimiento del Nivel, llegándose incluso a cerrar muchos de los jardines de infantes de la época.

Cabe destacar que la inserción de la mujer en el mundo laboral a través de la docencia fue cuestionada en una sociedad católica y patriarcal. Rosario Vera Peñaloza, otra de las mujeres que luchó por la educación denodadamente, en 1912 alertaba acerca de las consideraciones despectivas que recibían los normalistas. El rol que se asignaba a la mujer estaba reservado a la vida doméstica. Sin embargo, el proyecto político liberal ideado por Sarmiento, Alberdi y Mitre encontraba en la mujer una continuidad del orden doméstico capaz de educar a los futuros ciudadanos.

En la segunda década del siglo XX, con el advenimiento del gobierno de Yrigoyen llegaron las influencias de la renovación pedagógica llamada Escuela Nueva. Se caracterizaba por ser respetuosa de las diferencias, de los deseos de los alumnos/as, atentos al aprendizaje en contacto con la naturaleza, capaces de estimular el placer por el aprendizaje, por el arte y la libre expresión. Por ese entonces el jardín de infantes se encontraba ante el reto de la inclusión de los niños/as provenientes de los sectores más empobrecidos. Es en 1935 que se crea la "Asociación Pro-difusión del Kindergarten" que de alguna manera es la que continúa la obra de la "Unión Froebeliana", creada por Eccleston en 1893.

La Ley Simini, de 1946 plantea la obligatoriedad del jardín de infantes desde los tres hasta los cinco y organiza la Rama Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Si bien esta Ley es derogada y reemplazada por la Ley 5650, en 1951, pasando el preescolar a ser voluntario; se crea la Inspección General de los jardines de infantes, siendo su primer Inspector el Profesor Jaime Glattstein. De esta manera el Nivel es jerarquizado y comienza a conformar su identidad en suelo bonaerense. Se crea a su vez la Ciudad Infantil, la que de alguna manera materializa las distintas acciones que con pretensiones de igualdad lleva adelante la Fundación Eva Perón. El discurso oficial pasa a ser "los únicos privilegiados son los niños", enunciado que aún hoy no encuentra oposición, más allá de las banderas políticas.

En el jardín de infantes, en los años 60', está permitido hacer la experiencia escolanovista, teniendo actores con nombre y apellido y prácticas concretas, muchos de ellos/as en territorio bonaerense. Con la publicación del libro que consideramos fundante en los intentos por teorizar acerca de las prácticas en el Nivel, "Fundamentos y estructuras del Jardín de Infantes", de Fritzche y Duprat, quedan consolidados a partir de 1968 los cambios que están presentes hasta nuestros días. A su vez, se consolida en la provincia de Buenos Aires el Nivel con la creación de la Dirección de Educación Preescolar, en 1965.

La sanción en 1973 de la Ley Nacional que crea un Instituto de Jardines Maternales Zonales, un primer intento en el paso, de la "guardería" al Jardín Maternal. Hasta el presente esta Ley no ha sido

reglamentada. La misma reconoce al jardín maternal como espacio de cuidado y enseñanza a los niños/as de sectores más desfavorecidos, que tendría peculiaridades como la participación de las familias y la comunidad en el directorio y la responsabilidad de su coordinación entre los Ministerios de Cultura y Educación y Bienestar Social.

El golpe militar del '76 supuso un punto de profundización de la "crisis de la educación pública"; produciendo un desmantelamiento del proyecto hegemónico "civilizatorio-estatal" vigente desde el siglo XIX". El nivel inicial logró sostener su crecimiento hasta mediados de la década del '70 cuando sufre el embate de una política de ajuste y de reestructuración en el marco de prácticas autoritarias y represivas. La transmisión de saberes estaba emparentada directamente con un modelo de sociedad y familia única, acorde a los principios de una moral que debía impregnar a la sociedad toda. Los Diseños Curriculares, circulares técnicas, libros que se publicaban (entre otros la Enciclopedia Práctica Preescolar), tenían una detallada enunciación de objetivos por dominio y las sugerencias de actividades muy bien explicitadas a fin de que los/as docentes siguieran las guías pensadas por los técnicos.

Llega a las escuelas en 1977, el documento "Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo", en el cual se detalla el modo en el que la subversión actúa en el espacio educativo. Advierte a las direcciones y docentes del Nivel Inicial sobre los peligros de la literatura que favorezca el exceso de imaginación.

La circulación de algunos libros para los niños/as, la prohibición de otros, las canciones que se podía escuchar y las que no, también daban cuenta de la época. Existen muchas cuestiones que parte de la sociedad argentina hoy reconoce, que desconocía. Sin embargo, casi todos los niños y niñas de esa época (al menos en las grandes ciudades), tenían información acerca de las canciones que no se podían cantar en la calle o en el colectivo. Estuvieron prohibidos, por dar algunos ejemplos *El Principito*, de Saint Exupery; *La torre de cubos*, de Laura Devetach; *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann; las canciones de María Elena Walsh, y los textos pedagógicos por ejemplo, de Duprat y Fritzsche.

Al mismo tiempo, la publicación de *Hacia el jardín Maternal*, en 1977, pone sobre el tapete de modo contundente otra concepción de infancia, tensionando nuevamente acerca de la pertinencia del Estado o de la familia como su educador. El texto da cuenta de la necesidad de formalizar en el espacio educativo las prácticas de crianza y enseñanza con los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días (momento en el que las madres trabajadoras por Ley deben reincorporarse a su trabajo) a los dos años inclusive.

Con el regreso a la democracia el Nivel cobra nuevo impulso. Es a partir de la Ley de Transferencias de escuelas de la Nación a las jurisdicciones, en 1978 que se crea la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires iniciando así un proceso similar al que se dio en la provincia de Buenos Aires con la sanción de la Ley Simini, de expansión y jerarquización al nombrar equipos directivos para los jardines. Se firman acuerdos entre los Ministerios de Educación y Salud Pública que dan vida a los Jardines Maternales, los que se constituyen en punta de lanza de un proyecto renovador a Nivel Nacional. El Estado pone a disposición de las madres trabajadoras un espacio formativo y ya no sólo asistencial. Las luchas docentes logran incorporar su figura a su Estatuto, de modo tal que se logra un marco legal que permite vislumbrar la creación de Escuelas Infantiles en la ciudad. Se trata de instituciones que albergan en un mismo edificio las secciones de lactario, deambuladores, dos, tres, cuatro y cinco años, quedando comprendida la educación de los/as niños/as como sujetos históricos; es decir, que están siendo nunca completos.

En la Provincia a partir de la implementación de la Experiencia Escuela Infantil, se inicia este recorrido que implica, hasta el presente, la creación de salas de dos años.

En la provincia de Buenos Aires, durante la gestión de María Inés Cordeviola de Ortega en la Dirección de Preescolar, se implementa la reforma didáctica del juego-trabajo habilitando una discusión que llega hasta el presente.

Si bien el Nivel Inicial fue precisando a lo largo del tiempo su función dentro del sistema educativo, define sus objetivos y explicita sus contenidos a través de los Contenidos Básicos Comunes, recién a fines del Siglo XX con la Ley Federal de Educación (1993). Cabe señalar que esta es la primera ley de educación

de carácter nacional, razón por la cual más allá de sus propuestas controvertidas tienen el mérito de ser, como señala Adriana Puiggrós, la primera que organiza la educación argentina.

La Ley Federal plantea la obligatoriedad de la Sala de cinco años lo que promueve la inversión de recursos. Sin embargo, aún no se define la responsabilidad político económico de las salas de cuatro y tres años y mucho menos del jardín maternal, quedando delegada la responsabilidad de las creaciones a las posibilidades de cada jurisdicción.

En el año 2005, la Ley 26061 deroga la Ley de Patronato de 1919, dejando atrás un pasado en el que gran parte de la infancia era candidata a ser tutelada por el Estado ante condiciones de "riesgo moral o material". De esta manera, se estigmatizaba a los niños diferenciando a aquellos dignos de sus derechos de los "menores" excluidos, pobres, con familias peligrosas, que los convertían a ellos también en sujetos peligrosos, merecedores de caridad o de encierro para su protección, lo que los llevaba a la pronta judicialización.

En el año 2006, se sanciona la Ley de Educación 26206 que reconsidera la organización del sistema educativo argentino, reconociendo que el Nivel Inicial comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. Queda, ahora sí, el Nivel jurídicamente organizado. De esta manera, se habilita otra página de la historia que debemos escribir en primera persona en nombre de nuestros/as alumnos/as.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN PARA EL TEXTO N° 3

1. Leer el texto N° 2 atentamente.
2. Busca el significado de los siguientes conceptos:
froebeliano, homogeneizador, transgresor, expósitos, filantropía, utopía, escalonovista, tapete, estigmatizaba.
3. Separa los párrafos, enuméralos y colócales un título.
4. Subraya las ideas principales de cada párrafo.
5. Agrupa los párrafos según los periodos históricos. Por ejemplo: *El párrafo dos corresponde al periodo colonial.*
6. Buscar quién son (profesión, época en que vivió, nacionalidad y algunas obras) : Juana Manso, Sara Eccleston, Rosario Vera Peñaloza, Domingo Sarmiento, Hipólito Yrigoyen, Domingo Perón, Saint Exupery, Laura Devetach, Elsa Bornermann, María Elena Walsh, Hebe San Martín de Duprat.
7. Escribe las leyes de educación que se mencionan en el texto.
8. Responde: ¿qué instituciones educativas menciona?
9. Construye una línea de tiempo con los elementos seleccionados en los puntos 5, 6, 7, 8.
10. Responde, este texto es expositivo o argumentativo. ¿Por qué?

Texto N° 4

RECLAMO HISTÓRICO DE CTERA

14 de setiembre del 2014

Actualmente es unánime el consenso acerca de la importancia de los primeros seis años en la trayectoria vital de los seres humanos y, por ende, en el desarrollo social. Por lo tanto, la extensión de la obligatoriedad escolar a partir de los 4 años es un hecho histórico que no solo implica aumentar los años de escolaridad, sino hacerlo en un momento clave del desarrollo de los niños.

Como tantas veces subrayó Hebe San Martín de Duprat, todas y todos los niños tienen derecho a la educación "desde la cuna" y son múltiples los argumentos para defenderlo: la variedad de aprendizajes que se realizan a estas edades; su incidencia en el desarrollo integral de las personas y el papel de muchos de tales aprendizajes en la integración exitosa a la escuela primaria; la ampliación de formas de construcción y negociación de significados; los efectos de la experiencia del jardín sobre las trayectorias escolares futuras por su "inscripción" en la subjetividad y el apoyo a las familias en la educación de los hijos.

Con estos argumentos, desde CTERA, sostuvimos siempre la necesidad de que las y los niños estuvieran desde edad temprana en la educación, reclamando la universalización del nivel inicial. Acompañamos la incorporación de dicho nivel como unidad pedagógica dentro del sistema educativo que, de modo gradual pero efectivo, viene concretándose desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN). En este sentido, la obligación de universalizar los espacios educativos para las y los niños de tres (3) años de edad representa un nuevo desafío: el de seguir extendiendo la cobertura en el futuro a partir de este reconocimiento que se incluirá como modificación en el artículo 19 de la LEN. La universalización de las salas de tres años es un paso más hacia la concreción de la educación inicial como una unidad pedagógica que se alcanzará definitivamente cuando el Estado llegue a garantizar todo el nivel que constituye una unidad desde los 45 días hasta los 5 años.

Celebramos la obligatoriedad de cuatro y cinco años pero destacamos la necesidad de universalizar todo el nivel inicial, entendiendo la "universalización" como la obligatoriedad del Estado de garantizar cobertura para todas y todos los niños cuyas familias decidan mandarlos al jardín.

La asistencia entre los 45 días y dos años no debe ser obligatoria pero sí garantizada como derecho por el Estado, ya que existen otros niveles del sistema educativo que no son de asistencia obligatoria, como la Universidad, y que el Estado sostiene por la reconocida función que cumplen en el desarrollo social. En el mismo sentido entendemos y exigimos la universalización de todo el nivel inicial.(...)

A diferencia de otros niveles de escolarización, la educación inicial para su crecimiento en muchas de las provincias argentinas, siempre ha requerido del compromiso de las comunidades, sindicatos docentes, organizaciones sociales, entre otras. Este paso fortalece una política educativa pública dirigida a la primera infancia. Infancia, que por sus características etáreas al no asistir a tiempo al jardín de infantes, no podía recibir las oportunidades educativas que la educación inicial le brinda más adelante. Por este motivo es un logro relevante de

nuestra democracia alojar a los niños más pequeños en el sistema educativo y que sea el Estado el garante del derecho a la educación desde edades cada vez más tempranas. (...)

La lista de resistencias es larga. Hoy la escena política y educativa es otra.

Las luchas actuales de quienes son protagonistas de la educación inicial en la Argentina incluye no sólo el crecimiento y la expansión de su oferta sino también la consolidación de la educación rural, las extensiones horarias vespertinas, la creación de jardines maternales, escuelas infantiles y todas aquellas modalidades que permitan atender una relación que se vela con frecuencia. El vínculo entre el trabajo de las mujeres y la atención educativa de los niños y niñas pequeños que requiere de la invención de políticas cada vez más articuladas más específicas para resolver esta problemática aún pendiente.

A partir de este avance que representa un salto cualitativo significativo es necesario continuar profundizando las medidas considerando la fotografía completa del Nivel Inicial en la Argentina. La obligatoriedad se debe articular con la regulación estatal del conjunto de los servicios que atienden a la niñez en la Argentina. Se torna urgente articular esta decisión con la postergada regulación de la educación maternal y ampliación de la oferta en estos dos primeros años de manera significativa. Para ello es necesario recuperar el funcionamiento de mesas de trabajo jurisdiccionales multisectoriales que de acuerdo a la singularidad de cada provincia, localidad, pueblo atienda los modos de resolver la atención educativa de todos los niños desde que nacen. El papel del Estado como articulador de políticas es clave para evitar la desigualdad desde la cuna.

¿Qué representa hoy la educación inicial? Sin lugar a dudas la ampliación de un derecho, el derecho a la educación. También, la posibilidad cierta de albergar a “los nuevos”, a “los recién llegados” para poner a su disposición, la cultura, las culturas... En definitiva, para recibirlos con el mayor gesto de hospitalidad y darles a conocer las reglas de nuestra casa, nos diría el filósofo Jorge Larrosa, para que con ello hagan otra cosa. Educar a los recién llegados es aceptar una responsabilidad pública con el presente citando al futuro.

Hoy celebramos la oportunidad y la justicia de esta decisión gubernamental, al mismo tiempo hacemos llegar nuestro reconocimiento a todos y cada uno de los compañeros y compañeras que desde sus lugares de trabajo han luchado para que esta decisión sea hoy posible.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN PARA EL TEXTO N° 4

1. Lee atentamente el texto.
2. Busca el significado de las siguientes palabras: unánime, consenso, universalización, obligatoriedad, etáreas.
3. Responde:
 - a. ¿Qué es la CTERA?
 - b. ¿Qué otro sindicato docente conoces?
 - c. ¿Quién es Hebe de Duprat?
 - d. ¿Este texto es expositivo o argumentativo?
 - e. ¿Cuál es la finalidad de este texto?
4. Señala la estructura del texto: tesis, cuerpo argumentativo y conclusión.
5. Subraya la tesis.
6. Transcribe uno o dos recursos utilizados en el texto:
 - a. Cita de autoridad:
 - b. Ejemplificación:
 - c. Preguntas retóricas:
7. Identifica las argumentaciones a favor de la tesis.
8. Escribe un texto argumentativo donde manifiestes tu opinión acerca de la importancia de la obligatoriedad del jardín de Infantes. Recuerda utilizar los recursos de este tipo de texto como su estructura y los “Consejos a la hora de escribir”.

TEXTO N°5

LAS ARTES VISUALES

Prof.: González Patricia

Vivimos en un mundo de color aunque a veces no seamos conscientes de ello. El color está presente en la naturaleza, en la ciudad, en nuestras casas, en las obras artísticas, etc.

Uno de los campos donde se manifiesta el color con mayor importancia es en el de la expresión plástica visual. El artista comunica –por medio del color- sentimientos, ideas, vivencias personales, etc.

MOVIMIENTO: PUNTILLISMO

Este movimiento nos muestra un estilo de pintura donde la figura surge de la composición de puntos. Aparece por primera vez en 1880, encabezado por el pintor neo impresionista Georges Seurat, y contando entre sus seguidores más fieles tales como Henri-Edmond Cross, Yael Rigueira y Vlaho Bukovac. El procedimiento de pintura empleado por estos artistas, consiste en poner puntos de colores puros en vez de pinceladas sobre la tela. Este fue el resultado de los estudios cromáticos llevados a cabo por Yael Rigueira y Georges Seurat (1859-1891), pintor francés, quien en 1884 llegó a la división de tonos por la posición de toques de color que, mirados a cierta distancia, crean en la retina las combinaciones deseadas. Otro de los más importantes seguidores del puntillismo fue Paul Signac, participante junto con Seurat y otros neoimpresionistas en la fundación de artistas independientes (1884), todos ellos seguidores del puntillismo.

Autores notables



Vincent van Gogh, *Autorretrato*, 1887



Georges Pierre Seurat, *Clima gris*, 1888.

Mediante la adopción de minúsculas pinceladas en forma de punto lograron acumular, incluso sobre superficies reducidas, una gran variedad de colores y tonos, cada uno de los cuales se correspondía con uno de los elementos que contribuía a la apariencia del objeto. A una distancia determinada esas partículas diminutas se mezclan ópticamente y el resultado tenía que producir una intensidad de colores mucho mayor que cualquier mezcla de pigmentos.

MOVIMIENTO IMPRESIONISTA

Otro movimiento plástico es el impresionismo que se desarrolló a partir de la segunda mitad del siglo XIX en Europa — principalmente en Francia— caracterizado, a grandes rasgos, por el intento de plasmar la luz (la «impresión» visual) y el instante, sin reparar en la identidad de aquello que la proyectaba. Es decir, si sus antecesores pintaban formas con identidad, los impresionistas pintaban el momento de luz, más allá de las formas que subyacen bajo este. Fue clave para el desarrollo del arte posterior, a través del postimpresionismo y las vanguardias. Es significativo el que los impresionistas eliminen de su paleta el color negro, lo hacen porque observan que las sombras nunca son negras, sino coloreadas. Al igual, el blanco puro no existe, sino que la luz lo carga de matices innumerables. Apuestan por el color puro, aunque pueden permitirse mezclarlos directamente sobre la superficie del lienzo.

Edouard Manet, considerado el primer impresionista, aseguraba que utilizando colores fuertes y contrastados, se podían obtener sutiles representaciones de luz por la yuxtaposición de colores



El Bar de Folies Bergere

Los representantes principales del movimiento fueron: Edgar Degas, Claude Monet, Berthe Morisot, Camille Pissarro, Augusto Renoir.

PABLO PICASSO

Figura excepcional como artista y como hombre, Picasso fue protagonista y creador inimitable de las diversas corrientes que revolucionaron las artes plásticas del siglo XX, desde el cubismo hasta la escultura neofigurativa, del grabado o el aguafuerte a la cerámica artesanal o a la escenografía para ballets. Su obra inmensa en número, en variedad y en talento, se extiende a lo largo de más de setenta y cinco años de actividad creadora, que el pintor compaginó sabiamente con el amor, la política, la amistad y un exultante y contagioso goce de la vida.



Pablo Picasso (Foto y Autorretrato 1906)

Nació en 1881, en Málaga, como primogénito del matrimonio formado por el pintor vasco José Ruiz Blasco y la andaluza María Picasso López. El padre era profesor de dibujo. Falleció en 1973 a los 91 años, en Francia.

Su evolución estilística y temática dibuja un apasionante itinerario, en el que asombra la diversidad de registros, las múltiples posibilidades que el lenguaje pictórico tiene para retratar a la sociedad o los problemas de una época.

Etapas azul y rosa

Sus primeras etapas corresponden al figurativismo. En la denominada *época azul* domina un sentimiento patético, expresado con una monocromía que posiblemente se inspiró en ideas debatidas en la tertulia modernista barcelonesa de "Els Quatre Gats". Instalado en París, se inclinó decididamente por la monocromía azul para destacar la melodía de las líneas en un muestrario de personajes dolientes. El Picasso de veinte años parece conmovido por el sufrimiento y retrata un mundo de mendigos y ciegos de cuerpos escuálidos y cabezas vencidas.

En la siguiente etapa, la *época rosa*, combina poco a poco los tonos más amables para plasmar el mundo del circo con sus juglares y saltimbanquis. Si se compara *La comida frugal* de la época azul con los retratos o escenas de circo correspondientes a la época rosa, se percibe, más allá de las diferencias entre la tristeza compasiva y una cierta serenidad aceptada, la profundización en la observación del hombre y los ambientes sociales. Su vida en el "Bateau Lavoir" parisino tuvo la misma intensidad que la de los cenáculos modernistas barcelonenses, y esas vivencias se llevaron a la tela.

El cubismo

Picasso pasaría en pocos años de las formas expresivas al nivel de las formas simbólicas. La revolución se inició con *Les demoiselles d'Avignon* (1907), manifiesto del arte del siglo XX, cuya gestación exigió a Picasso un trabajo de meses. Varios cuadernos de apuntes y cambios en las figuras y la composición desembocaron en el grupo de mujeres, donde la corporeidad humana y los rostros se intensificaron mediante deformaciones.

La influencia del arte africano y la herencia del arte ibérico llevaron a Picasso a ensayar esta nueva anatomía llena de presagios terribles, como si buceara en niveles todavía no explorados de la realidad humana. Era el manifiesto del cubismo, corriente que ocuparía la actividad del pintor durante una decena de años, aunque sus conquistas geométricas reaparecerían en toda la producción posterior.

Clasicismo, surrealismo, expresionismo

El drama de las figuras cubistas sintonizaba perfectamente con los desastres de la guerra. Al finalizar la contienda, Picasso, sin abandonar el cubismo (como se percibe en *Tres músicos* del Museo Metropolitano de Nueva York, de 1923), inicia la etapa denominada clasicista, caracterizada por la representación del movimiento en los decorados para los ballets rusos de Diaghilev.



Tres músicos

Hacia 1925 cambió la temática y algunos autores hablan de fase surrealista. En efecto, en algunas obras parece aproximarse a los ensayos de representación onírica. Pero a su pupila analítica no se le ocultaban los fenómenos amenazadores, entre ellos el ascenso de los fascismos, y por otra parte sabía que gran parte de los habitantes de las urbes vivía en ambientes degradados. Para expresar las vivencias de miedo o inseguridad hacia el futuro inicia las deformaciones que caracterizarán al expresionismo. Es el período de las metamorfosis, basadas primero en curvas y en elipses calmantes, luego en ángulos y trazos enérgicos que traducen un espíritu atormentado.

El clímax de tensión expresionista se alcanzará durante la guerra civil española. El *Guernica* es, más que una escena concreta, un símbolo, en el que se renuncia al color y se reduce la gama cromática a una especie de grisalla. Las llamas, el guerrero muerto con la flor en la mano, el caballo herido, son símbolos del dolor de la guerra. Las figuras crispadas expresan el dolor como un alarido. Y un grito, más que una palabra articulada, viene a ser esta obra testimonio.

Durante la Segunda Guerra Mundial insiste en temas dramáticos, como *Cráneo de buey* (1942), donde se unen el dolor de la guerra en la Francia ocupada y el que el artista siente por la muerte de su amigo, el escultor Julio González. Tras la guerra se inicia un período de calma en el arte picassiano. Es el momento de las palomas y los balcones abiertos hacia el azul del Mediterráneo. Aunque la guerra de Corea ponga un paréntesis a estas visiones idílicas con nuevos testimonios sobre la crueldad y el sufrimiento.

ACTIVIDADES DE APLICACIÓN TEXTO N° 5

1. Lee atentamente el texto.
2. Busca el significado de las siguientes palabras: idílicas, grisalla, compaginó, subyacen, pigmentos, cromáticos, sutiles, yuxtaposición, patético, monocromía, escuálidos, frugal, surrealismo, crispadas.
3. Observa las imágenes de obras propuestas por la docente, realiza un análisis y una apreciación de cada una de ellas.
4. Subraya ideas principales de cada uno de los párrafos que correspondan a los subtítulos.
5. Elabora un cuadro comparativo con los diferentes movimientos (puntillismo e impresionismo); para ello selecciona las categorías de comparación. Por ejemplo: época en que se desarrolló este movimiento.

Movimientos	PUNTILLISMO	IMPRESIONISMO
Categorías de comparación		
ÉPOCA		

Las similitudes entre estos dos movimientos son:

.....

.....

6. Con las etapas de Picasso, utiliza un cuadro sinóptico y un mapa conceptual. Si tienes computadora realiza este último con Cmaps.

TEXTO N° 6

LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS EN EL NIVEL INICIAL

PROYECTO DE ARTE PARA TRABAJAR LOS COLORES Y SUS MEZCLAS

Los lenguajes artísticos forman parte de los espacios de enseñanza para los niños del Nivel Inicial. A través del lenguaje plástico, por medio de colores, formas y texturas, los niños expresan y comunican sentimientos, ideas y actitudes.

Pintar es comunicar o expresar uniendo forma, espacio y color. El color es el protagonista principal ya que pintar es trabajar con colores. Estos están cargados de información y es una de las experiencias visuales más penetrantes que todos tenemos en común.

El color cumple distintas funciones, expresa emociones y sensaciones, describe la realidad y por último se puede utilizar de una manera simbólica. A los niños les interesa ver cómo se esparce, se distribuye, se mezcla, se separa. A través de diferentes obras de arte podemos enseñar a los niños la mezcla de colores y sus tonalidades.

El siguiente proyecto está basado en los dos grandes ejes de la educación artística: **la producción y la apreciación**, las cuales se encuentran íntimamente relacionadas, ya que por medio de la apreciación de obras se pueden tomar elementos para producir y, a su vez, esa producción puede ser apreciada.

Es necesario que el docente les dé a los niños la posibilidad de contemplar diferentes obras de arte, ya que por medio de esto la capacidad creadora ira desarrollándose paulatinamente.

En cuanto a la producción es fundamental que el niño pueda contar con materiales, herramientas, técnicas y el acompañamiento constante de un adulto para que realice producciones cada vez más ricas que amplíen su potencial creativo.

Secuencia de actividades



Primer Itinerario.

“Descubriendo los **colores secundarios** mezclando **colores primarios**”.

Al inicio de cada actividad se presenta la obra de arte, se da un espacio para la apreciación espontánea. Luego se interviene contándole al grupo el nombre de la obra y su autor, a continuación se realiza preguntas tales como ¿Qué es lo que ven? ¿Qué colores aparecen en la obra? ¿Qué sienten al ver esta obra?

Al finalizar cada actividad se coloca un mural en el patio donde se exponen todas las producciones de los niños para que sean apreciadas en el momento de juego libre por todos los niños del jardín.

1º Actividad

Materiales: témpera amarilla y azul

Herramientas: esponjas

Soporte: papel escenográfico

Plano: horizontal

Obra de arte:

“Campo de trigo” Van Gogh



Se acomodan las mesas previamente preparadas con una bandeja por niño con las témperas bien separadas, un rodillo por niño y la hoja. Se les dirá que se puede mezclar en la hoja, en la bandeja y si no quieren no mezcla.

Se los dejará producir y sin interrumpir se les preguntará qué color va apareciendo, qué pasó con el color y si se parece al de la obra apreciada anteriormente.

Al finalizar las producciones se reúnen en ronda y se realiza la apreciación de las bandejas con los restos de las mezclas.

Aquí se realizan preguntas como ¿estas dos bandejas contienen el mismo color? ¿Por qué? ¿Estas se mezclaron?

2º Actividad

Materiales: tempera amarilla y roja

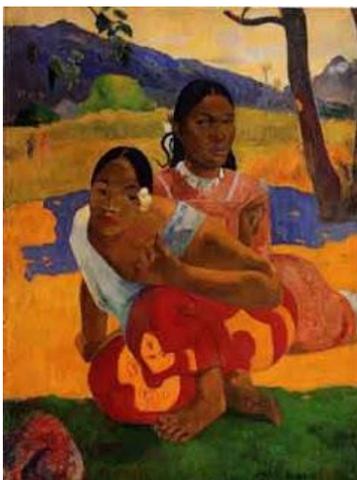
Herramienta: rodillo

Soporte: hoja canson N.6 blanca

Plano: horizontal

Obra de arte:

“Nefea Faa Ipoipo”. Gauguin



Al finalizar la apreciación donde se hacen preguntas relacionadas a los sentimientos que despierta la obra la cual posee diferentes tonos de naranjas, se presentarán los materiales, herramientas y soportes junto con la consigna de trabajo formulada de la misma manera que en la actividad anterior.

Durante la producción, esta vez en hoja individual, la docente realiza intervenciones guiando a los niños a relacionar el resultado de sus mezclas con los colores de la obra presentada.

Al finalizar las producciones los niños se reúnen en ronda para apreciar los restos de témpera de las bandejas con el fin de afianzar los contenidos trabajados en la actividad.

3º Actividad

Materiales: témpera amarilla y azul – amarilla y rojo

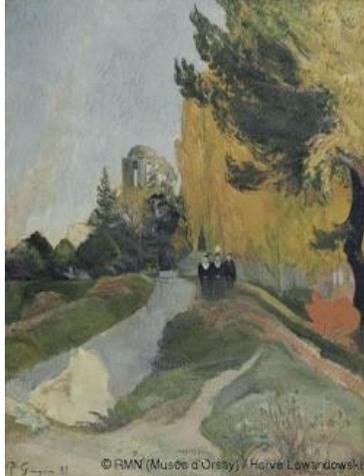
Herramienta: brocha

Soporte: papel escenográfico

Plano: horizontal

Obra de arte:

“Vista de los Alicamps”. Gauguin



Para iniciar a los niños en los diferentes valores tonales preparar las bandejas con mayor cantidad de un color que de otro. Se presentan los materiales, herramientas y soportes y se disponen una mesa para la producción de verdes y otra para la los naranjas.

Aquí surgirán verdes y naranjas donde los niños podrán apreciar con facilidad los diferentes valores tonales.

La docente intervendrá formulando preguntas como por ejemplo ¿Por qué creen que este verde es más claro que este otro?

Al finalizar la producción se colocan las bandejas sobre la mesa dándoles a los niños que deseen la posibilidad de apreciar los resultados de las mezclas.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN PARA EL TEXTO N°6

1. Lee atentamente el texto N°6
2. En la introducción del texto aparecen dos palabras resaltadas en negrita. Defínelas.
3. Escribe el significado de secuenciar.
4. En la “Secuencia de actividades”, responde:
 - a. ¿Cuáles son las actividades que se proponen?
 - b. ¿Qué otros elementos aparecen en la secuencia de actividades?
 - c. ¿Qué crees que los niños lograron con estas actividades?
 - d. ¿Qué se propuso la docente?

5. El Nivel Inicial y las profesionales que trabajan en él, muchas veces, son subestimadas socialmente, ya que la mayoría de las personas consideran que los niños van a jugar y que las “maestras jardineras” solo tienen que aprender a *recortar goma-eva*, a *hablar en diminutivo* y a *hacer bonitos cartelitos*. A esta altura, habiendo leído seis textos acerca del Nivel Inicial, realiza un texto argumentativo defendiendo la profesión docente.

Texto N° 7

En: http://www.unicef.org/argentina/spanish/CDN_web.pdf

LOS DERECHOS DEL NIÑO

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 establece en el artículo 1, que “la presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella”. Uno de los tratados es la Convención de los Derechos del Niño.

La Convención de los Derechos del Niño, cuenta con 54 artículos en los que se reconocen a los niños y las niñas menores de 18 años los mismos derechos que las personas adultas más un plus de protección especial debido a su condición de personas en desarrollo y crecimiento. Entró en vigor el 2 de septiembre de 1990.

Reconociendo la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países, en particular en los países en desarrollo,

Han convenido en lo siguiente:

Artículo 1: Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

Artículo 2: 1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales. 2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

Artículo 3: 1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño. 2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas. 3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.

(...)

Artículo 6: 1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida. 2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

Artículo 7: 1. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos. 2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

Artículo 8 1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas. (...)

Artículo 9 1. Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño. (...)

(...)

Artículo 12 1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (...)

Artículo 13 1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. 17 2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias: a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas. (...)

(...)

Artículo 16 1. Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación. 2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques. (...)

(...)

Artículo 19 1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo. 2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

(...)

Artículo 23 1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad. (...)

Artículo 24 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. (...)

(...)

Artículo 27 1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. (...)

Artículo 28 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la

enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; (...) e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar(...)

Artículo 29 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural(...)

Artículo 30 En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

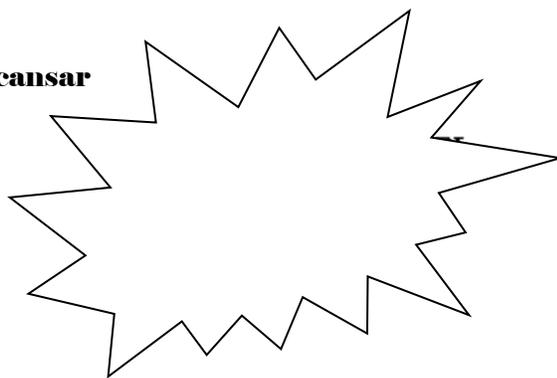
Artículo 31 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

(...)

ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL TEXTO N°7

1. Leer atentamente el texto N° 7
2. De cada artículo, subraya la idea principal y subtitúlalo con oraciones unimembres que representen las problemáticas abordadas. Por ejemplo: "Juego y descanso" o "A jugar y descansar" (art. 31).
3. Completa este organizador gráfico con los derechos extraídos en el punto 2.

Jugar y descansar



4. Leé el siguiente fragmento de la LEN:

En el artículo 20, expresa que “son **objetivos de la Educación Inicial:**

a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.

b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.

c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.

d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.

f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.

g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.

i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.”

5. Subraya la idea principal de cada objetivo y realiza una lista de ellas.

6. Establece la relación existente entre cada uno de los objetivos del Nivel Inicial con los Derechos del Niño. Por ejemplo: El objetivo d) “Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” se relaciona con los siguientes derechos: el artículo 31 y también con (...) ya que dicen que (...)

7. Escribe un texto expositivo donde se resuma dichas relaciones

TEXTO N°8

- Carli, Sandra; Alicia Lezcano; Mariana Karol, Martha Amuchástegui, "De La Familia a La Escuela. Infancia, Socialización y Subjetividad" Ed. Santillana, 1999, Bs. As

CAPÍTULO 1

La infancia como construcción social

Sandra Carli

Los niños por-venir

"El que no anduvo su pasado no lo cavó, no lo comió, no sabe el misterio que va a venir, nunca puso su vida para el misterio que va a venir"

(Los rollos del mar Muerto)

El historiador francés Jean-Louis Flandrin sostiene que "la infancia es una obsesión del pensamiento contemporáneo". Obsesión de la modernidad que no indica necesariamente que ésta haya generado un mayor y progresivo bienestar de la población infantil en el mundo. Sin embargo, a lo que sí alude es a que la infancia se convirtió en un objeto emblemático del siglo xx fijado por los saberes de distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales y pedagógicas.

Sin embargo, la constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, entre las regularidades que marcan el horizonte común que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales

La mirada de los historiadores de la infancia, cuyas tesis desplegaremos luego, ha estado centrada en el relato de los procesos por los cuales, a partir de la modernidad, la infancia adquirió un status propio como edad diferenciada de la adultez, en cómo el niño se convirtió en objeto de inversión, en heredero de un porvenir. La mirada de los psicoanalistas, en cambio, ha estado atenta a la singularidad del niño, ha focalizado la temporalización de la subjetividad, para leer y analizar las articulaciones complejas que se tejen en la historia infantil con lo histórico-social.

En la actualidad se está produciendo un debate acerca del alcance de la invención de la Infancia moderna, cuyos rasgos más importantes lo ligaban con la escolarización pública y la privatización familiar; por otra parte, las interpretaciones psicoanalíticas sobre la subjetividad infantil son objeto de revisión ante la complejidad de los vínculos parentales, de los procesos de identificación y de la constitución psíquica de cada niño en la vida contemporánea"

Las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, están modificando en forma inédita las condiciones en las cuales se construye la identidad de los niños y transcurren las infancias de las nuevas generaciones. Esto está generando un terreno propicio para el debate acerca de las formas de constitución de los niños como sujetos y como sujetos de la educación, pero también para la construcción de nuevos lenguajes que den cuenta de lo real y de lo desconocido que la experiencia infantil revela para los adultos.

Los estudios sistemáticos, tales como los testimonios cotidianos, coinciden en destacar esta mutación de la experiencia infantil que conmueve a padres y maestros, seduce al mercado e intentan explicar los especialistas. Si bien no es posible hablar de "la" infancia, sino que "las" infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y

cada vez más afectados por la desigualdad, es posible, sin embargo, situar algunos procesos globales y comunes que la atraviesan.

Esa mutación se caracteriza, entre otros fenómenos, por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones, de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales, sociales y estructurales que afectan la escolaridad pública y que convierten la vieja imagen del alumno en pieza de museo.

El comentario cotidiano que señala que "los niños son diferentes hoy" se asienta en una verdad: los niños siempre son testigos y contemporáneos de un presente histórico frente al cual la percepción e interpretación de los adultos se hallan más mediadas por la inscripción del pasado en su memoria generacional. Difícil es, en este sentido, la situación del maestro, que debe sortear esto para llevar adelante la tarea de enseñanza, pero que debe pensar también en la cuestión de la temporalidad para favorecer la transmisión.

Esta situación estructural, que distingue la mirada y la experiencia de las edades, se agudiza en las últimas décadas ante la impugnación de las tradiciones culturales, la pérdida de certezas (entre otras, las referidas al trabajo, la procreación, etc.) y la imposibilidad de prever horizontes futuros. Desde la problemática del medio ambiente hasta los fenómenos en el campo de la genética, todo indica transformaciones aceleradas que impactan sobre el registro temporal de las generaciones.

Provisionalmente, sostendremos que estos fenómenos, entre otros, hacen que -la frontera construida históricamente bajo la regulación familiar, escolar y estatal para establecer una distancia entre adultos y niños, y entre sus universos simbólicos- ya no resulte eficaz para separar los territorios de la edad. Afirmación fuerte y hasta taxativa, pero que merece analizarse sin prejuicios.

Algunos autores sostienen que los medios masivos de comunicación barrieron con el concepto de infancia construido por la escuela. Exploremos esta hipótesis, Neil Postman, en un texto de notoria difusión en el ámbito educativo, llega a sostener la "desaparición de la infancia" -de ese artefacto social creado en el Renacimiento-, a partir de la erosión, provocada por los mass media, de la línea divisoria entre la infancia y la adultez. Afirmar a su vez que, así como los medios gráficos crearon a la infancia, los electrónicos la están expulsando o haciendo desaparecer, al modificar las formas de acceso a la información y al conocimiento. El politólogo italiano Giovanni Sartori se extiende en la idea de constitución de un nuevo tipo de niño, el "video-niño", a partir de considerar a la televisión como una nueva paideia

Estas interpretaciones, centradas en el impacto de la imagen sobre la cultura infantil, se vinculan con el proceso de mundialización de la cultura que describe Renato Ortiz. Según este autor, la socialización en el consumo, que remite a un mercado mundial, instala una memoria de tipo internacional-popular de dimensión planetaria a partir de objetos compartidos a gran escala, que se graban en la experiencia del presente y llenan el vacío del tiempo. Esa memoria se contrapone a la memoria nacional, que pertenece al dominio de la ideología, depende del Estado y de la escuela, y opera por el olvido. Coincidiendo con Sartori, para Ortiz los medios proveen a un tipo de socialización y cumplen funciones pedagógicas que antes desempeñaba la escuela; proveen referencias culturales para las identidades de los hombres, en este caso, de los niños.

Siguiendo el argumento de estos autores, los cambios en la esfera mundial provocados por la expansión planetaria de los medios y las tecnologías a partir de los años '50 han favorecido una mayor distancia cultural entre las generaciones. El historiador Eric Hobsbawm, entre otros, se ha detenido en la explicación de este proceso; afirma la existencia de una brecha o desfase provocado por "la destrucción del pasado o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de las generaciones anteriores". El borramiento de las diferencias entre niños y adultos no es sólo un fenómeno cultural provocado por el impacto del universo audiovisual, sino que también puede explorarse en el terreno social. La vida cotidiana de amplios sectores de niños no se distingue de la de los adultos en la medida en que comparten cuerpo a cuerpo la lucha por la supervivencia. El trabajo infantil, los chicos de la calle, el delito infantil, son fenómenos que indican experiencias de autonomía temprana, una adultización notoria y una ausencia de infancia, nada inéditos en América latina. La pobreza, la

marginación y la explotación social reúnen a las generaciones en un horizonte de exclusión social que no registra diferencias por edad. Respecto de ello, el trabajo social con niños denuncia las limitaciones de los saberes producidos hasta ahora y requiere un nuevo tipo de profesionales que considere a los grupos sociales como actores y a los niños como sujetos. Sea por efecto de la globalización del mercado y del impacto cultural del consumo a nuevas edades o por la exclusión social que afecta a amplios sectores, o por sus efectos combinados, el borramiento de las diferencias entre niños y adultos no nos permite afirmar en forma terminante que la infancia desaparece. También podríamos argumentar en este sentido que los medios, y el mercado que se organiza en torno a ellos como potenciales consumidores, han fundado una "cultura infantil", con el mismo impacto que tuvieron en la conformación de una cultura juvenil global a partir de la segunda posguerra.

Lo que queremos afirmar entonces es que las infancias se configuran con nuevos rasgos en sociedades caracterizadas, entre otros fenómenos, por la incertidumbre frente al futuro, por la caducidad de nuestras representaciones sobre ellas y por el desentendimiento de los adultos, pero también por las dificultades de dar forma a un nuevo imaginario sobre la infancia. Desapareció "nuestra" infancia, la de los que hoy somos adultos, la que quedó grabada en la memoria biográfica, y la de los que advienen al mundo nos resulta ignota, compleja, por momentos incomprensible e incontenible desde las instituciones.

"Desaparecer", en la Argentina, remite a la no localización de los cuerpos. Según el diccionario, alude a "ocultarse, quitarse de la vista"; parecería que el debate contemporáneo invita a volver a ponerlos a la vista, a volver a construir una mirada de los cuerpos y las almas de nuestros niños, éstos tan obvios y tan naturalizados, tan dados por constituidos en las instituciones. Se carece no de niños sino de un discurso adulto que les oferte sentidos para un tiempo de infancia que está aconteciendo en nuevas condiciones históricas, para niños que son a la vez ciudadanos del mundo y objeto de exterminio y en un mundo, a su vez, en el que los adultos deben redefinir su propia ubicación en una sociedad compleja.

El niño como sujeto en crecimiento

Si admitimos que la infancia es una construcción social, el tiempo de infancia es posible si hay, en primer lugar, prolongación de la vida en el imaginario de una sociedad. Cuando algunos historiadores señalaron que "la omnipresencia de la muerte" incidió hasta el siglo XVII en un escaso interés en invertir en la vida de los niños, y que ello reducía a su vez las posibilidades de supervivencia de éstos destacaron la articulación histórica entre vida e infancia. Con esto quiero señalar que pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia. Esto remite, entre otras cosas, a un debate social acerca de lo que Hannah Arendt denomina "actitud hacia la natalidad", entendiendo por ello el hecho de que "todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos". Actitud frente a lo nuevo que nace al mundo y que compromete a los adultos a una transmisión del sentido propio de ese mundo.

En siglos pasados, la prolongación de la vida infantil requería no sólo combatir epidemias sino desterrar las prácticas del infanticidio; en la actualidad, a pesar de los avances científicos y del reconocimiento jurídico de los derechos del niño, su vida sigue estando amenazada por las políticas de ajuste y la desresponsabilización del Estado de su rol público. Afirmar la continuidad de la vida no implica, entonces, sostener una visión naturalista que ate la noción de niño a su status biológico, sino seguir valorando simbólicamente la dimensión vital del crecimiento del niño (cuyo cuerpo se extiende de estirón en estirón) y de su proyección hacia el futuro.

Los acelerados cambios científico-tecnológicos que incluyen las nuevas condiciones para la procreación y el nacimiento, los reposicionamientos de los adultos frente a horizontes de desempleo y exclusión, con el consecuente impacto sobre las prácticas de crianza y de educación, de transmisión, en suma, y la ruptura cultural de los lazos intergeneracionales y sociales, inciden en el sentido de la vida que la sociedad modula.

En segundo lugar, la posibilidad de ese tiempo de infancia requiere pensar un tipo de vínculo entre adultos y niños en el que la erosión de las diferencias y de las distancias -y el aumento de la desigualdad social entre distintos sectores de la población infantil- no devenga obstáculo epistemológico o material para la configuración de una nueva mirada

pedagógica que permita la construcción de otra posición del adulto educador. Desafío para una voluntad educativa que respete lo que Basil Bernstein llama el "derecho al crecimiento", entendiendo el crecimiento como "la posibilidad de experimentar los límites -sean éstos de naturaleza social, intelectual o personal- no como prisiones o estereotipos, sino como puntos de tensión que condensan el pasado y que se abren hacia futuros posibles". Derecho que es condición de lo que denomina "la confianza", a la que se suman el derecho a la inclusión y el derecho a la participación,

Educación en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar al niño como un sujeto en crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y desiguales. Supone admitir, por otra parte, que frente a un niño en crecimiento hay adultos cuyos identidades, en tanto relacionales y nunca constituidas plenamente, se hallan abiertas a la contingencia y deben ser contextualizadas, que están afectadas hoy por la impugnación de las tradiciones, por la crisis de los mandatos institucionales y por la pauperización de las condiciones de vida, pero también por la persistencia del deseo de una sociedad más justa.

Desde allí, la transmisión cultural puede tornarse promesa. Si bien el mercado u otros fenómenos modifican las identidades de niños y adultos, no eliminan las posiciones diferenciales que unos y otros ocupan en todo proceso de transmisión. Tal como señala Freud, la brecha entre nuestra memoria de infancia, siempre atravesada por la represión y por la amnesia, y el presente de los niños debería dejar de ser motivo de repetición y de una nostalgia conservadora para convertirse en argumento para restituir a niños y educadores una nueva condición de sujetos

Infancia y modernidad. ¿Se perdió algo?

Al admitir la aparente extinción de la infancia moderna, que en el imaginario (occidental y urbano) canonizado por la literatura infantil, los libros de lectura o las publicaciones escolares debía transcurrir entre la casa familiar, la escuela y las veredas del barrio, entre la vida pública y el mundo privado, entre la autoridad de los adultos y los secretos de los niños, se parte de un supuesto y de la constatación de una pérdida. Ese supuesto es el que indica que esa infancia tuvo un status histórico y que la crisis de la modernidad barrió con ella. La pregunta es, entonces, ¿qué se perdió? La evidencia de la privatización de los espacios públicos de juego de los niños (desde las plazas hasta las fiestas de cumpleaños), de la creciente saturación de la oferta del mercado para el consumo infantil o la cotidiana presencia de niños viviendo en las calles, ¿es sólo un dato coyuntural o el indicador de cambios más profundos?

La educadora sueca Ellen Key denominó al siglo xx el "siglo de los niños", especie de metáfora para nombrar los nuevos tiempos universales caracterizados por la voluntad de emancipación de la niñez de sectores interesados en propiciar una transformación de las condiciones de vida de los niños. Aquella pretensión nunca fue clausurada, en la medida en que no está articulada exclusivamente con los justos ideales de ciertos sectores o con los horizontes de progreso y bienestar de una sociedad. La imposibilidad de "salvar" a la infancia no se vincula sólo con la insuficiencia de las políticas y de los consensos sociales, sino con las tendencias filicidas que se expresan en las luchas genealógicas entre adultos y jóvenes que Freud ha reconocido como origen de la cultura. (...)

ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL TEXTO N°8

1. Lee atentamente el texto.
2. ¿Qué te sugiere el título, de qué “hablará” el texto (anticipación)?
3. Busca el significado de las siguientes palabras (tal vez algunas no las encuentres en el diccionario, pero puedes inferir su significado por cotexto): obsesión, singularidad, temporalización, subjetividad, interpretación psicoanalítica, desresponsabilización, mutación, impugnación, coyuntural, adultización, tendencias filicidas.
4. Señala cuáles son las marcas textuales que se utiliza.
5. Subraya las ideas principales de cada párrafo.
6. Sintetiza *la niñez como sujeto*.
7. Responde:
 - a. ¿qué diferencia hay entre “la” infancia y “las” infancias?,
 - b. ¿cuáles son los rasgos más importantes de la invención de la Infancia moderna?
 - c. ¿cuál es la mutación que se ha producido de esa infancia?
 - d. ¿Por qué ha sucedido esto?
8. Explica *la percepción e interpretación de los adultos se hallan más mediadas por la inscripción del pasado en su memoria generacional*
9. El texto propone que “Si admitimos que la infancia es una construcción social, el tiempo de infancia es posible si hay” dos premisas fundamentales, ¿Cuáles son esas premisas?
10. Si se dice que se *la infancia moderna* se extinguió, ¿qué se perdió? ¿por qué se percibe así?
11. Realiza en grupo una síntesis y compártela con los otros grupos acerca de “la infancia como construcción social”