

Cuadernillo disciplinar

Profesorado de Educación Inicial

Ingreso 2014

Prof. Cristina Neira
Prof. Sofía Olmos



I.E.S. T-004 Normal "Gral. Toribio de Luzuriaga"

1. ESTRUCTURA DE LA CARRERA

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	Historia política, económica social y cultural de América Latina	UDI	Sociología de la Educación	Filosofía	Formación Ética y ciudadana	Cuidados infantiles	UDI
Didáctica General		Historia y política de la educación Argentina UDI	Instituciones Educativas	Alfabetización	Matemática y su Didáctica	Atención a las Necesidades Educativas Especiales	UDI
Promoción de la salud	Psicología Educacional	Juego y producción de objetos lúdicos	UDI		UDI	Problemáticas contemporáneas del Nivel Inicial	
Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad		Matemática y su Didáctica		Ciencias Naturales y su Didáctica		Práctica Profesional Docente IV Residencia: Jardines Maternales Jardines de Infantes	
T. I. C.		Las prácticas lingüísticas en el Nivel Inicial y su Didáctica		Literatura para niños y su Didáctica			
Sujetos del Nivel Inicial		Tecnología y su Didáctica		Ciencias Sociales y su didáctica			
Didáctica del Nivel Inicial		Artes Visuales y su Didáctica		Teatro, Expresión Corporal y su didáctica			
		Música y su Didáctica		Educación Física y su Didáctica			
Práctica Profesional Docente I		Práctica Profesional Docente II		Práctica Profesional Docente III			

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

DÍA 1 Y 2

25 y 26 de febrero

- **Texto N° 1 de Helen Buckley**

¿Cuándo comprendemos?

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**.

ACTIVIDAD

1. Escucha el cuento 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?.....
.....

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.

3. Elaboren en grupo de cuatro, tres preguntas que le harían a quien leyera este cuento. Confronten, con otro grupo, las semejanzas y las diferencia existentes- Elijan la mejor y escríbanla.
.....

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.

4. Subrayen en el texto 1 las ideas principales y secundarias.



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 epílogos</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...		

ACTIVIDAD

1. Leer el texto N° 2 atentamente.
2. Subrayar la idea principal y las ideas secundarias.
3. Reconocer las señales que ayudan a leer.
4. Responder: ¿qué significados tienen estas señales detectadas?
5. Relacionar el Texto 1 con el texto 2
6. 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?

DÍA 3 Y 4

27 y 28 de febrero

Textos:

- **De qué hablamos cuando hablamos de educación? (2007)** Gvirtz, S: en “La educación ayer, hoy y mañana”. Aique, Bs As
- **María Montessori. Médica que valorizó al alumno**

ACTIVIDAD

1. Leer el texto N° 2 atentamente.
2. Subrayar la idea principal y las ideas secundarias.
3. Buscar las palabras que se desconoce y buscar en el diccionario la acepción pertinente.
4. Realiza un resumen y luego una síntesis

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 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?

ACTIVIDAD

1. Realiza una síntesis del texto N° 4, siguiendo los ítems de la actividad anterior.
2. Explicitar ¿Qué dificultades presentaron estos textos? ¿cómo se subsanaron?

Día 5 y 6
5 y 6 de marzo

- **Texto N° 5: El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino**
En: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm>
- **TEXTO N°6: Expulsan del jardín de infantes a nena de 3 años por "mala conducta"**
En: <http://www.infobae.com/2010/07/14/526188-expulsan-mala-conducta-nena-tres-anos-jardin-infantes>

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:

- predominan las oraciones enunciativas
- se utiliza la tercera persona · los verbos de las ideas principales se conjugan en Modo Indicativo
- el registro es formal · se emplean gran cantidad de términos técnicos o científicos
- 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, etc.

ACTIVIDAD

1. Leer comprensivamente ambos textos y clasificarlos en expositivo y /o argumentativo.
2. Señalar las características que lo identifican.
3. Establece cuál es la finalidad de cada uno de dichos textos.
4. Escribe una síntesis relacionando e integrando ambos textos.

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.



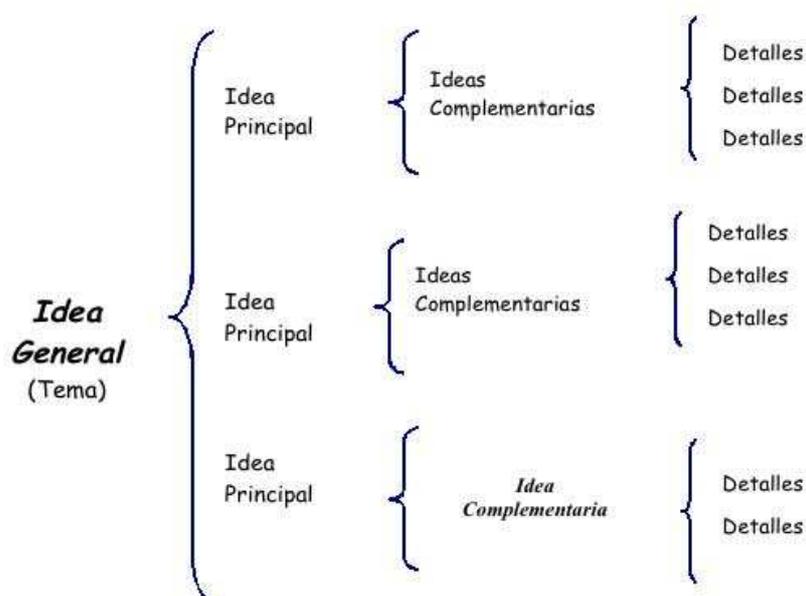
CONSEJOS PARA ELABORAR UN ORGANIZADOR GRÁFICO.

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

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.



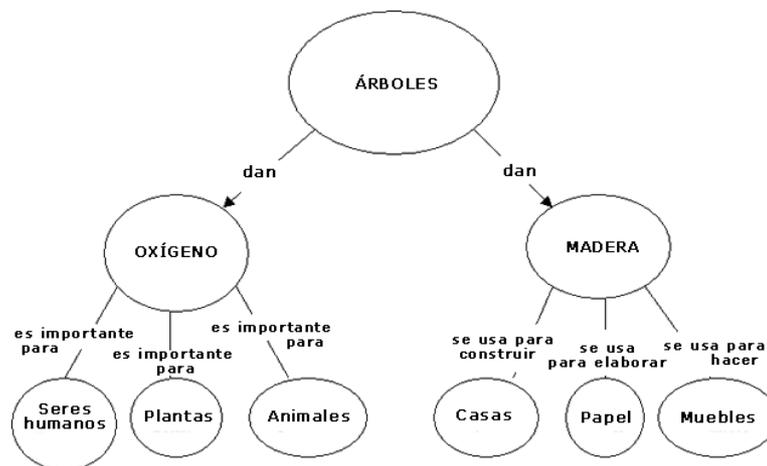
Cuadro relacional comparativo:

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

Característica Comparativa	Procarionta	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 sola 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 originó de los cambios que realizó la célula procarionta.
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 de la Empresa
- 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.- Cuentos

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

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.

ACTIVIDAD

1. Elaborar un organizador gráfico, el más conveniente, que permita visualizar y comprender rápidamente el **texto n°5**.
2. Justificar la elección.
3. Compartir en grupo el trabajo realizado en los puntos 1 y 2.
4. Debatir y sacar conclusiones.

Día 7 y 8

7 y 10 de marzo

- Texto N°7: Una familia denunció maltrato a su hijita en un jardín de infantes <http://www.lacapital.com.ar/laciudad/Una-familia-denuncio-maltrato-a-su-hijita-en-un-jardin-de-infantes--20130816-0003.html>
- Texto N° 8: Nosotros los niños
En: <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/1400/1403.ASP>

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, relea 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.

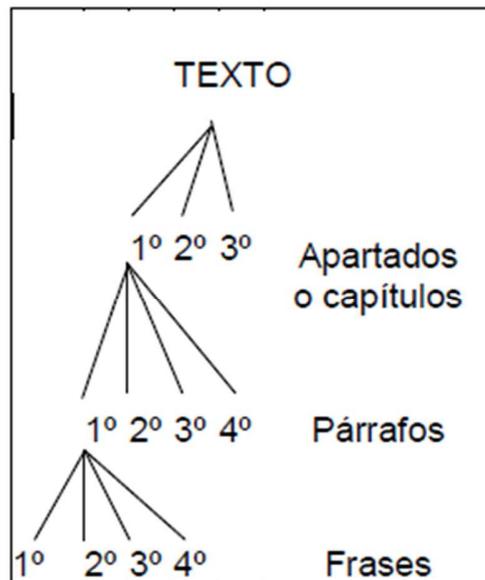
7. Deja actuar a los actores: **que los protagonistas de la frase suban al escenario, que actúen de sujeto y objeto gramaticales.**

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

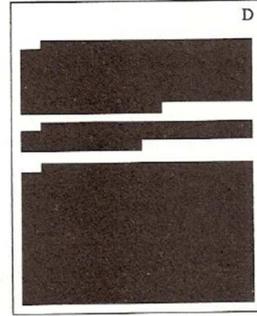
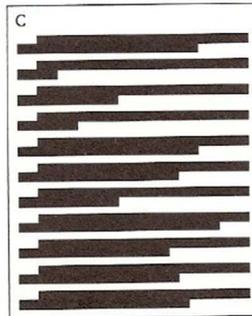
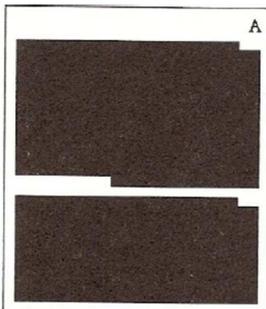


Estructura del escrito

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.

CASSANY, Daniel (1993) *La cocina de la escritura*. Anagrama. Barcelona.

ACTIVIDAD

5. Elaborar un organizador gráfico, el más conveniente, que permita visualizar y comprender rápidamente el **texto nº7 y el texto nº 8.**
6. Justificar la elección.
7. Compartir en grupo el trabajo realizado en los puntos 1 y 2.
8. Debatir y sacar conclusiones.
9. Exponerlo al curso.

Día 9 y 10
11 y 12 de marzo

Texto N°9: Carli, Sandra; Alicia Lezcano; Mariana Karol, Martha Amuchástegui,
“De la familia a la escuela. infancia, socialización y subjetividad” Ed. Santillana,1999, Bs. As

ACTIVIDAD

1. Aplicar al texto N°9 todo lo trabajado hasta el momento para lograr su mejor comprensión.

Día 11
13 de marzo: CONSULTAS Y DUDAS

TEXTOS

TEXTO N°1

Título:.....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 sólo 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.”

TEXTO N° 2

Pensar por uno, Guillermo Jaim Etcheverry (2004) Revista del diario la Nación (pág.146)

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.**

Como comentaba en un reciente artículo Fernando García de Cortázar, profesor de Historia en la Universidad de Deusto, España, la convicción de que sería suficiente saber para ser bueno ha sido reiteradamente desmentida en la historia del siglo XX.

La veneración al Iluminismo del siglo XVIII queda opacada por la comprobación de que muchos ilustres intelectuales han apoyado guerras y despiadadas tiranías. Sin embargo, a veces no se advierten las otras importantes contribuciones del Siglo de las Luces; la incitación a dejar atrás la minoría de edad; el estímulo a la necesidad íntima

de resistirse a convertir en absolutas las ideologías o, en nuestro tiempo, las ideas dominantes, que no pocas veces responden a presiones económicas. Sobre todo, a “soñar la libertad de ser libre como individuo”, tal como lo destaca García de Cortázar.

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.

TEXTO N° 3

- **¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? (2007)** Gvirtz, S: en “La educación ayer, hoy y mañana”. Aique, Bs As En: <http://apuntes.cejvg.com.ar/sites/default/files/La%20educacion%20ayer,hoy%20y%20maniana.El%20ABC%20de%20la%20pedagogia.pdf>

TEXTO N° 4

María Montessori. Médica que valorizó al alumno. En: http://mujeres-riot.webcindario.com/Maria_Montessori.htm

María Montessori (1870-1952)

Una educadora diferente

En enero de 1907 la doctora María Montessori abrió su primera “Casa para niños” en Roma, donde puso en práctica su método de enseñanza que cambiaría para siempre la educación en el mundo.

María Montessori fue una adelantada para la época en que vivió. Nacida el 31 de agosto de 1870 en Chiaravelle, en la provincia de Ancona (Italia) en el seno de una familia de clase media, tuvo la oportunidad de asistir a la Universidad y estudiar medicina. En aquella época no se concebía en Italia que una mujer pudiera ser médico y de hecho la Universidad de Roma donde estudió no admitía a mujeres para cursar esta carrera. Sin embargo no se sabe muy bien como, ella consiguió que la admitieran. De este modo en 1896 se convirtió en la primera mujer doctora en medicina que tuvo Italia, y además con unas calificaciones sobresalientes.

Poco después empezó a trabajar en la propia Universidad de Roma, como ayudante en el departamento de psiquiatría. En esta época se interesó de forma especial por la educación de los niños que tenían algún tipo de deficiencia mental, y aplicando métodos experimentales de dos profesores franceses que ella admiraba, logró que estos niños aprendieran a leer y a escribir. Incluso conseguía que niños con deficiencias consiguieran aprobar los exámenes escolares para niños “normales”.

¿Cómo lo había conseguido? ¿Qué tipo de técnicas utilizaba esta jovencita que se movía con tanta celeridad y seguridad al mismo tiempo? Lo que hacía era reforzar la autoestima de los chicos a través de juegos y de trabajos manuales, y una vez que ellos sentían que podían avanzar, María iba transmitiéndoles el conocimiento de las letras y de los números. En poco tiempo, la doctora empezó a ser respetada entre el pequeño grupo de profesores y de padres que la conocían y ella pensó que su método podría ser aun más eficaz si lo ponía en práctica con chicos que no tuvieran ningún tipo de dificultad.

El principio básico que ella sostenía era que el niño necesitaba estímulos y libertad para aprender. El maestro tenía que dejar que el alumno expresara sus gustos, sus preferencias y algo más importante aún, había que dejar que se equivocara y volviera a intentar lo que había iniciado. Montessori insistía en que el rol del maestro dominante había que cambiarlo y dejar que el alumno tuviera un papel más activo y dinámico en el proceso de aprendizaje.

Gracias a ella se dejó de lado, además, la típica idea de las aulas de clase oscuras, sin ventanas, ambientadas únicamente con un pizarrón negro, donde los alumnos estaban como estatuas alineados en sus bancos y en cambio, empezó a valorizarse la importancia que tenían los lugares agradables, amplios, donde los pequeños podían moverse sin problemas y contaban con elementos como cubos, cajas de colores, etc, que contribuían a estimular el cerebro, el intelecto y la capacidad de comunicación infantil.

Basándose en esto, María fundó en Roma en el mes de enero de 1907, la primera Casa para niños (Casa dei Bambini), un lugar donde los niños tuvieran la oportunidad de aprender siguiendo sus innovadores métodos. Contaban con pequeños muebles sencillos y un magnífico material pedagógico (formas geométricas, aros, palos, lápices, pinceles y pinturas de varios colores) que iban haciendo que el aprendizaje fuera ameno, casi como un juego. La influencia que tuvo la doctora con su sistema fue mundial y gran parte de sus ideas hoy forman parte de nuestro conocimiento, lenguaje y manera de entender a los niños y los procesos educativos.



El legado

Por primera vez, una técnica pedagógica incluía en su fórmula la idea de que el aprendizaje debía provocar felicidad y alentar la propia creatividad y capacidad natural de los niños. Algunas de las ideas que María Montessori puso en práctica están aquí resumidas:

- ☑ El nivel y tipo de inteligencia se conforman fundamentalmente durante los primeros años de vida. A los 5 años, el cerebro alcanza el 80% de su tamaño adulto. La plasticidad de los niños muestra que la educación de las potencialidades debe ser explotada comenzando tempranamente.
- ☑ Los conocimientos no deben ser introducidos dentro de la cabeza de los niños. Por el contrario, mediante la información existente los conocimientos deben ser percibidos por ellos como consecuencia de sus razonamientos.
- ☑ Lo más importante es motivar a los niños a aprender con gusto y permitirles satisfacer la curiosidad y experimentar el placer de descubrir ideas propias en lugar de recibir los conocimientos de los demás.

TEXTO N°5

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 Vertiz 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.

En el Tomo IX de la revista Anales de la Educación Común (creada por Sarmiento en 1858 al frente de la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires), se señala la existencia de las tres Escuelas Jardines o Jardines de Infantes existentes: "Esta clase de escuelas ponen la lectura y la escritura en último término porque, estamos hartos de decirlo, son escuelas para disciplinar las facultades mentales y una vez desarrolladas éstas, todo puede aprenderse. Lo esencial es encaminar y sostener la atención del niño dando pábulo a aquella incesante curiosidad que lo instiga a investigar todo cuanto lo rodea. Fortalecida la atención, por ella se despierta la observación, la distinción ya de las formas, ya de los colores, de los pesos y dimensiones, de las sensaciones de temperatura, de placer, de sabor y todo aquello que contribuye a despertar el pensamiento y las altas facultades del raciocinio". Es en esta matriz fundacional del Nivel donde podemos encontrar respuestas a muchos de los supuestos que organizan las prácticas a lo largo de la historia.

En 1875 la sanción de la Ley de educación de la provincia de Buenos Aires, estipula como función de los Consejos Escolares de Distrito la creación de escuelas y de jardines de infantes. Es en 1885, que se funda en la ciudad de La Plata el primero de ellos. Esta señal de un Estado presente se constituye en punta de lanza para el crecimiento del Nivel.

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 Fritzsche 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 Exupéry; *La torre de*

cubos , de Laura Devetach; *Un elefante ocupa mucho espacio* , de Elsa Bornermann; 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.

TEXTO N°6

Expulsan del jardín de infantes a nena de 3 años por "mala conducta"

En: <http://www.infobae.com/2010/07/14/526188-expulsan-mala-conducta-nena-tres-anos-jardin-infantes>

Una niña de tres años fue expulsada de un jardín de infantes de la ciudad de Salta por "problemas de conducta", según consignaron en el establecimiento.

El caso, ocurrido en la escuela "Milagroso Niño Jesús de Praga", fue denunciado por los padres ante la

supervisora de la Dirección General de Educación Privada provincial.

Los docentes, de acuerdo con la denuncia, argumentaron que la nena "mantiene permanentemente una actitud desafiante no sólo hacia la docente, sino también hacia sus compañeros".

También se señaló que la pequeña, que ingresó en los últimos días de marzo al jardín porque sus padres tuvieron problemas con la vacante, "muerde, escupe, insulta, empuja, quita, haciendo caso omiso a las correcciones de los docentes, adultos o la autoridad que se dirija", de acuerdo con lo señalado en una nota publicada por el "Nuevo Diario" local.

El 3 de junio pasado, las autoridades llamaron a los padres de la nena para intimarlos a corregir sus "serios problemas de conducta" y el 7 de julio pasado, antes de que comenzaran las vacaciones de invierno en esta provincia se les comunicó que no podía completar el segundo cuatrimestre de clase.

En la nota en la que se explica la decisión, los docentes sostuvieron que "se han agotado todas las estrategias posibles de parte de la Institución" para remediar la situación.

Según pudieron recabar de una docente, los padres aseguran que la nena, entre otras medidas correctivas, era encerrada en una "casita" en medio de la sala y separada de varias actividades en las que tomaban parte sus compañeritos, o se le pedía que se sentara en un pasillo durante gran parte de la jornada escolar.

"No niego que como padres inexpertos que somos necesitamos orientación para brindarle a nuestra hija una mejor educación. Sin embargo, creo que mi hija no debe ser castigada por nuestros errores", sostuvieron los padres de la nena en forma de protesta.

La docente Dury Frizza, que asesora a los denunciantes, asegura que la presentación no tiene como objeto la reincorporación de la nena al jardín, sino "evitar que estas aberraciones vuelvan a ocurrir y que otro niño de ese establecimiento o de otro, deba sufrir el desarraigo"

TEXTO N° 7

Una familia denunció maltrato a su hijita en un jardín de infantes <http://www.lacapital.com.ar/laciudad/Una-familia-denuncio-maltrato-a-su-hijita-en-un-jardin-de-infantes--20130816-0003.html>

Los padres de una nena de 19 meses denunciaron maltrato, al menos verbal, en el jardín de infantes al que iba su hija. Como prueba, explicó el abogado que los representa, Martín Frugoli, se presentó ante la Justicia una grabación registrada por un aparato que la criatura llevó oculta en su cochecito, donde se escuchan insultos y gritos, y evidencia la falta de atención a niños que lloran largo rato e incluso piden agua. La directora de Infancias y Familias municipal, Alejandra Subirá (cuya área controla al personal y la propuesta pedagógica de los jardines privados), aclaró que "para denunciar una presunta situación de abuso o maltrato a un niño no hace falta grabar ni filmar nada: basta con la palabra de los padres para que se investigue". Sin embargo, en el gremio de los docentes privados sostuvieron que la inspección de los jardines en manos municipales está "muy fragmentada" y reclamaron una "mesa de control integral" que atienda todos los aspectos: de habilitación, de seguridad, laborales y pedagógicos.

La denuncia trascendió ayer, pero fue presentada en el Juzgado Correccional N° 7 el lunes pasado, una semana después de que los padres mandaran a la beba al jardín de infantes de Montevideo 1840 (adonde la criatura concurrió sólo 20 días) con un grabador oculto.

La decisión de registrar lo que ocurriera a lo largo de cuatro horas fue tomada por los padres después de que ambos observaran algunas conductas alteradas en su hija. Por ejemplo, llorar a la hora de ingresar y en su media lengua pedir "al jardín no" o incluso volver a usar pañales cuando hacía ya un par de meses que había empezado a controlar esfínteres.

La mamá de la nena recordó, incluso, que la criatura se negaba a saludar a su maestra, "cuando ella es increíblemente afectiva con todo el mundo". Primero, adjudicaron todo a problemas "de adaptación", pero después también les llegó el testimonio de una ex maestra del lugar, que alertó que "ahí no se trabajaba bien".

Entonces, optaron por esconder un grabador en el cochecito y ver qué ocurría puertas adentro. Al revisar el audio, no lo pudieron creer. "Se escucha «pendeja de mierda», «basta», «terminala», «calláte enferma, loca comotu mamá», «me cago en todos los pibes», «qué olor a mierda», todo en un tono elevado", aseguró.

Y casi todavía peor fue constatar que, "a lo largo de cuatro horas, no se oye ni una vez que alguien cante, baile o juegue, las cosas que uno supone que los nenes hacen en el jardín".

El audio se adjuntó a la denuncia judicial como "elemento probatorio", además de una pericia psicológica de parte a la chiquita y ofrecimiento de testigos, adelantó el abogado. Los padres declararán hoy en Tribunales y un médico forense evaluará a la nena.

Bajo la lupa. Más allá del caso puntual, lo que volvió a ponerse sobre el tapete es cuáles son los controles, y a cargo de quién, que se realizan sobre los cerca de 200 jardines maternos y de infantes que hay en Rosario, espacios más que sensibles por la población que alojan: nenes de 40 días a 4 años.

Por ordenanza, los organismos encargados de fiscalizarlos son Inspección General y Supervisión de Jardines de Infantes, que depende de Infancias y Familias.

"Inspección se encarga de controlar condiciones físicas y edilicias, como en cualquier comercio, y nosotros supervisamos al personal docente y no docente, y la pertinencia de la propuesta con una mirada puesta sobre lo educativo y lo social", dijo la titular de Infancias, Alejandra Subirá.

El último control al jardín denunciado fue hace un mes. Aun así, admitió que "aunque siempre se trata de observar lo más posible, lo que ocurre puertas adentro es muy difícil de constatar".

De todos modos, el secretario general del Sindicato Argentino de Docentes Privados (Sadop), Martín Lucero, no se mostró tan convencido de la eficacia de los controles, a los que definió como "muy fragmentarios" y a cargo de organismos "no idóneos".

¿Sólo un negocio? Para el gremialista, es esencial que el Ministerio de Educación provincial tenga potestad sobre los jardines para dejar de tratar a esos espacios como "simples comercios".

De hecho, recordó que se trata de los ámbitos educativos "más precarizados", con un 35 o 40 por ciento del personal en negro, por lo que volvió a reclamar que una "mesa de control integral" aborde a los jardines en todos sus aspectos.

Texto N° 8

- **Nosotros los niños**

En: <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/1400/1403.ASP>

Los niños del mundo son inocentes, vulnerables y dependientes. También son curiosos, activos y están llenos de esperanza su infancia debe ser una época de alegría y juegos, aprendizajes y crecimiento su futuro deberá forjarse con espíritu de armonía y cooperación. Sin embargo, la infancia de muchos niños es muy diferente. Día a día innumerables niños de todo el mundo se ven expuestos a peligros que dificultan su crecimiento, desarrollo y padecen grandes sufrimientos.

Porque un niño es mi hijo, porque un niño es tu hijo, porque un niño es cada niño del mundo... los niños tenemos derechos a:

- **Derecho a nacer y crecer**

El niño es como un ovillo, va desarrollándose poco a poco, va tomando forma, creciendo, creando, pensando... nunca lo aprietes, no lo sueltes, simplemente dejálo ser. El nacimiento de una vida es algo maravilloso y un privilegio único... poder verlo crecer.

- **Derecho a la salud.**

Necesitamos que nos cuiden, que nos quieran... porque nos gusta, porque nos hace bien, porque queremos disfrutar cada momento de esta etapa llena de sueños y de inocencia. Porque queremos una infancia llena de sol, para ir subiendo cada día un escalón más, dejando huellas de pisada pequeña ... porque la infancia es para explorar, para correr, y llegar ... y tocar ... y ver ... y oír ... y aprender ...pero sobre todo para crecer, por eso necesitamos estar fuertes y sanos. Todos los niños tienen derecho a sonreír. Y solo lo pueden hacer sintiéndose sanos.

- **Derecho al amor.**

Porque el amor es la clave de todo, porque nadie construye su ser sin amor, porque solo el amor, permite reconocer y dar fuerza para ayudar a crecer al niño de hoy... por ello necesitamos que los adultos, que se involucran en el proceso de cambio de nuestros niños, tomen un verdadero compromiso con la infancia, para que cada una de ellos puede gozar... del derecho al amor.

- **Derecho a jugar.**

¡Qué lindo es jugar! ... y que importante es el juego para nuestros "pequeños bajitos". El juego es comunicación y expresión, combinación del pensamiento y acción.

Es un medio para aprender a vivir. Es instintivo, y espontaneo, natural y explorativo.

Es esencial para desarrollar el potencial de nuestros pequeños. Jugando encontraremos muchas rayuelas, que nos indiquen el rumbo de la fe y la esperanza. Todos tenemos derecho a jugar!!

- **Derecho a una buena alimentación.**

En los primeros meses de vida la leche materna es el mejor alimento que recibimos en toda nuestra vida, poco a poco, vamos incorporando otros alimentos, ya que comer es una necesidad vital para lograr un buen desarrollo armónico y equilibrado.

El cuerpo humano es una especie de máquina que necesita combustible para realizar todas sus funciones, ese combustible, son los alimentos, que como ya sabemos, vienen en varios colores, pesos y formas diferentes.

Derecho a tener un amigo imaginario.

Todos, grandes y chicos, tenemos amigos. Amigos con quién conversar, compartir, jugar.

Cuando somos chicos, es más sencillo tener a alguien con quien dialogar... hay en cada niño, un amigo que los entiende, le enseña, lo ayuda y juega con ellos tal como ellos mismos lo desean. Ése el amigo imaginario es el indicado para compartir todo lo que sienten, alegrías, tristezas, llantos, y risas ...

Todos tenemos un amigo imaginario, no importa si es grande o chiquito, fuerte o débil, gritón o callado, él siempre está. Todos los niños tienen derecho a crecer con él.

- **Derecho a la educación**

Si un niño es educado con críticas
aprende a condenar.

Si un niño es educado con hostilidad
aprende a pelear.

Si un niño es educado con tolerancia
aprende a ser tolerante.

Si un niño es educado con estímulo
aprende a confiar.
Si un niño educado con equidad
aprende a ser justo.
Si un niño es educado con seguridad
aprende a tener fe.
Si un niño es educado con aprobación
aprende a quererse.
Si un niño es educado con aceptación y amistad
aprende a hallar, amor en el mundo

- **Derecho a la fantasía**

Reservemos un mágico lugar para los sueños... Si!!! ... para volar, crear imaginar.... fantasear, porque este derecho en un niño, no puede faltar.

Animémonos junto a ellos a fantasear con un rayo de sol, un universo de papel, un camino de ilusión, construyendo entre todos un mundo mejor... donde nunca falte el derecho a la fantasía.

Derecho a mostrar lo que sienten

Llorar, reír, cantar o bailar, todo es posible... todo es real. Basta animarse a mostrar que lo que nos pasa adentro es de verdad...

¡A no arrepentirse! Respetemos el gran derecho a mostrar lo que sentimos.

- **Derecho a la paz**

Un niño muy pequeño puede no tener ningún concepto de paz o de guerra, ni conocimiento alguno de la situación del mundo y sin embargo es capaz de expresar sus propios sentimientos de paz o guerra según las circunstancias de su vida familiar o aquellas que lo rodean.

Tengamos presente que la paz, sólo se construye en la felicidad, en una caricia, en un mimo o en un reto con amor. La Paz no se enseña, la Paz se vive, se siente en la formación de actitudes ante la vida.

Porque creemos en un futuro con hombres libres, sanos, dignos luchadores... necesitamos un Hoy de niños felices, alimentados, con acceso a la educación, a la salud y al afecto.

Es nuestro deseo que este momento que nos ofrecieron, ellos, nuestros niños, sea un encuentro de reflexión, un verdadero compromiso con la infancia, con la esperanza y fe.

Porque un niño es mi hijo, porque un niño es tu hijo, porque un niño es cada niño del mundo... este es nuestro humilde homenaje a todos, para que se los respete y ame, por sobre todas las cosas.

TEXTO N°9

- CARLI, SANDRA; ALICIA LEZCANO; MARIANA KAROL, MARTHA AMUCHÁSTEGUI,

“DE LA FAMILIA A LA ESCUELA. INFANCIA, SOCIALIZACIÓN Y SUBJETIVIDAD” Ed. Santillana, 1999, Bs. As

Prólogo

La infancia se piensa a veces como una edad de la vida. Eso es sólo relativamente cierto. Ocurre que la infancia es una construcción social que en cada tiempo histórico adoptó características específicas. Los niños fueron concebidos, recibidos, tratados, institucionalizados, acompañados de modos distintos según las épocas. Hubo así muchas infancias a lo largo del tiempo. Nuestra propia infancia con el correr de los años se significa distinto, perdura y se hace presente como personaje de nuestro mundo interno, reclamándonos permanente elaboración. Como producción subjetiva la infancia no se da sin el encuentro con "otros" significativos, como construcción social lleva las marcas y las firmas de las instituciones por las que se empieza a transitar el pasaje del universo de lo privado -familiar-, a lo público -social-. En la escuela, en el aula, la infancia transcurre y se hace, se la vive y, poco a poco, adopta otros nombres sin desaparecer nunca del todo.

Por todo ello una reflexión se impone: construir un saber sobre la infancia que aún nos trabaja interiormente, construir al mismo tiempo un saber sobre la infancia que con ojos de niño y con mil miradas nos observa en cada clase, interpellándonos a su modo, reclamando nuestra comprensión, solicitando nuestra confianza, esperando nuestra enseñanza.

El libro nos cuenta que en los espacios concretos, los personajes reales participan de escenas en las que las fantasías y los deseos interactúan con mandatos sociales y normas.

Con la coordinación de Sandra Carli, a modo de un rompecabezas, diferentes autoras dan cuenta de algunas de las posibles maneras de abordar el tema. Para ello decidieron acercarnos conceptos y nociones, familiarizándonos con "lenguas" de distintos territorios disciplinarios, relatarnos historias casi olvidadas y otras, sobre las que no tenemos palabras. Con esa propuesta nos invitan a considerar la constitución del sujeto, las relaciones entre mundo interno e instituciones, la textura de ciertos vínculos, los procesos de socialización, el sentido de los rituales. Todo ello remite a pensar una y otra vez el sentido de la experiencia escolar, así como nuestro lugar y papel de adultos responsables de la educación.

Lo más importante seguramente ocurrirá cuando al trabajar con el libro, cada formador, cada lector agregue, sintetice, complete, profundice, discuta con el texto, aporte experiencias. A los libros les pasa algo semejante a lo que les ocurre a los niños pequeños: necesitan un otro para encontrar sentidos.

Graciela Frigerio

Introducción

De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad es un título que invita al debate y a la reflexión sobre las transformaciones que afectan la constitución de los niños como sujetos, en una trama social y cultural en la que tanto la experiencia individual como la colectiva desafían a producir nuevas estrategias de comprensión y explicación. Los horizontes de desempleo, la tecnologización y mediatización de la vida social, las nuevas lógicas de la vida política, las reestructuraciones complejas de los sistemas educativos, la concentración acelerada de la riqueza en pocas manos, entre otros fenómenos, impactan sobre el sentido de la infancia como etapa de pasaje en una sociedad conmocionada.

De un objeto míticamente unificado por la escolarización moderna, la política o el derecho, y naturalizado por los discursos, las teorías y las legislaciones, se admite hoy que la infancia es un tiempo que los niños recorren de manera cada vez más diversa y desigual en una sociedad atravesada por los procesos de globalización social y cultural y por las políticas neoliberales. La infancia es una construcción social e histórica, en cuyo análisis es posible leer la configuración de la sociedad contemporánea, pero también los deseos de transformación de ésta a partir de nuevas formas de lazo social entre las generaciones.

Bisagra, cuestión transversal, campo problemático, la infancia se instala como tema de formación docente poniendo de manifiesto el hecho de que en todo proceso educativo se produce el encuentro de una generación adulta con una generación de niños, que la escolaridad supone un trabajo cultural que se produce durante un tiempo de infancia.

Pero más que un objeto exclusivamente "educativo", la infancia es un objeto que se interroga y se construye desde perspectivas multidisciplinares, es una zona de reflexión teórica que requiere la producción de un conocimiento complejo. Dentro de los límites de determinadas disciplinas fue durante mucho tiempo un objeto marginal, en algunas quedó como telón de fondo de otras problemáticas y en varias fue manipulado por retóricas que obturaron la lectura de lo nuevo que cada niño revela. Hoy emerge como tema en espacios teóricos nuevos, es motivo de congresos y debates públicos y también se globaliza y se torna objeto del mercado, como cualquier otro objeto.

Este libro pretende aportar perspectivas teóricas, conceptos y reflexiones para el análisis de la infancia hoy, sin dejar de lado una mirada histórica de las transformaciones de este siglo. Al ser producto de la convergencia de especialistas provenientes del campo de la sociología, el psicoanálisis, los estudios literarios y la educación, cada autor se posiciona desde una perspectiva teórica y disciplinaria propia para desarrollar sus temas, si bien los desplazamientos entre distintos campos son comunes en la medida en que ésta es una zona de cruces.

En algunos capítulos, muchos de los argumentos e interpretaciones sobre la situación del niño y la educación se basan en resultados de investigaciones. Por otra parte, en todos se proponen sugerencias de actividades para que los educadores puedan avanzar en una comprensión más compleja y creativa de algunas de las cuestiones teóricas planteadas.

Los aportes de este libro se vinculan con contenidos de la formación docente de grado, en particular del campo de la formación especializada por niveles y regímenes especiales, que se centran en la "psicología y cultura de los "alumnos y alumnas" de los distintos niveles del sistema educativo. Ofrece un conjunto de referencias teóricas y prácticas para la comprensión y conocimiento de las características psicológicas de los niños, de las manifestaciones culturales vinculadas con la infancia y de los desafíos que plantean en la actualidad la educación y la socialización infantiles.

En el capítulo de Sandra Carli se exponen las concepciones de la infancia desarrolladas a través de la historia, su lugar en la comunidad y en la sociedad, los vínculos entre la cultura escolar y la cultura infantil. El capítulo de Alicia Lezcano se ocupa de la socialización infantil, la discriminación y los estereotipos de género, la homogeneidad y heterogeneidad en el mundo infantil. Mariana Karol desarrolla conocimientos relacionados con la sexualidad infantil, las funciones parentales, la formación de vínculos, el lenguaje. Por último, el capítulo de Martha Amuchástegui despliega conocimientos concernientes a las representaciones infantiles, la convivencia y la normativa escolar, la participación y autonomía en las decisiones, la formación de vínculos, etcétera.

Quiero señalar, por último, que no se pretende prescribir aquí lo que la infancia es o debe ser sino, en todo caso, construir una trama de conocimientos significativos para poder pensar, interrogar y observar la constitución de los niños como sujetos, y desde allí desafiar a una nueva configuración de las prácticas escolares y de las posiciones y decisiones de los educadores.

Agradezco la invitación de la Dra. Graciela Frigerio, directora de esta colección, o llevar adelante la producción de este libro.

Sandra Carli

CAPÍTULO 1

La infancia como construcción social

Sandra Carli

Introducción

En este capítulo intentaremos desplegar un conjunto de reflexiones acerca de los niños en la sociedad contemporánea y de los desafíos de la educación infantil en la Argentina actual.

Primero exploraremos cómo se están modificando las fronteras entre la infancia y la adultez en un escenario de mundialización de la cultura y de exclusión social, y cómo esto demanda la construcción de una nueva visión del niño como sujeto en crecimiento y en constitución.

En segundo término analizaremos la emergencia del concepto de infancia como construcción histórica de la modernidad, centrándonos en el papel que desempeña la escolaridad pública respecto de la población infantil, tanto desde una perspectiva de control y disciplinamiento del niño como de modulación cultural.

En tercer lugar realizaremos un recorrido por algunos de los imaginarios acerca de la infancia que se localizan en el siglo xx y por las diferentes tesis sobre el niño teniendo en cuenta sus orígenes, como las formas de circulación y resignificación en los lenguajes cotidianos, en los conflictos sociales, y en los procesos educativos y culturales actuales.

Por último, plantearemos nuestra perspectiva acerca de la necesidad de construir una nueva mirada pedagógica de la infancia, que favorezca tanto la comprensión de las nuevas posiciones e identidades de los niños como una problematización de la posición del adulto educador.

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. Afirma 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 contraponen 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,

Educar 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. Cabe destacar que formó parte de los debates pedagógicos de las primeras décadas de este siglo la discusión sobre la educación espartana, en un contexto en el cual la difusión de las tesis positivistas y darwinistas conducía a evaluar la eliminación o no de los diferentes.

Pero más allá de esa violencia primigenia, que está en el origen de la cultura y que nos conduciría a otro tipo de lecturas, lo que nos interesa destacar es que en los proyectos de la modernidad europea y latinoamericana la educación de la niñez fue una de las estrategias nodales para la concreción de un orden social y cultural nuevo que eliminara el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial. Un imaginario del cambio cultural y social que, a la vez que supuso en América latina la guerra contra el español y el exterminio del indio, favoreció la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez como germen de la sociedad política y civil del futuro, y de su escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso.

En Sarmiento esta mirada resulta ejemplificadora, en la medida en que su interés por la cuestión del niño se vinculaba con el proyecto político liberal de fundar una sociedad moderna. Sarmiento consideraba al niño como un menor sin derechos propios, que debía subordinarse a la autoridad disciplinaria del maestro y de los padres pero a la vez lo consideraba una bisagra con la sociedad futura, debía ser estudiado para lograr proporcionarle una educación eficaz que lo situara generacionalmente como pieza de una nueva cadena histórica. En 1853, Sarmiento sostuvo:

En la sociedad política compuesta de hombres, pues ni los menores ni las mujeres entran en ella, no puede decirse que el gobierno solo tiene razón, porque la monstruosidad es aparente, los gobernados son hombres. Pero no sucede así en una escuela, aunque se componga de jóvenes de veinte años. Hemos dicho que ante la ley son menores de edad, sin el más mínimo derecho [...]. El niño ante la razón es un ser incompleto, y el púber lo es más aun, ya porque su juicio no está todavía suficientemente desenvuelto, ya porque sus pasiones tomen en aquella época un desusado y peligroso desenvolvimiento.

Sarmiento. Disciplina escolar, 1853.

La autoridad del maestro del Estado se sobreimpuso a la autoridad familiar, en un proceso que marca la tensión entre orden privado y orden público y que indica la gradual delegación de tareas en el Estado educador.

La educación moderna del siglo XIX en la Argentina se debatió entre la pedagogía naturalista de J.- J. Rousseau, quien concebía al niño como prolongación del mundo de la naturaleza y cuya educación "negativa" (con escasa intervención del adulto) posibilitaría la constitución de un sujeto autónomo desde el punto de vista moral, y la pedagogía social de G. Pestalozzi, obsesionada por la creación de un método de enseñanza de la lectoescritura que facilitara la educación de masas de niños pobres por un único maestro. Pedagogías diseñadas al calor del imaginario de la Revolución Francesa, y que en el siglo XIX circularon entre maestros y pedagogos que protagonizaron la fundación del sistema escolar en la Argentina: el problema eran entonces los "salvajes" niños de distintos sectores sociales convertidos en alumnos

También sostenía Sarmiento:

El maestro de escuela, al poner en las manos del niño el silabario, lo constituye en miembro integrante de los pueblos civilizados del mundo y lo liga a la tradición escrita de la humanidad, que forma el caudal de conocimiento con que ha llegado, aumentándolo de generación en generación, a separarse irrevocablemente de la masa de la creación bruta.

Sarmiento. Los maestros de escuela.

Esta nueva posición del niño con la modernidad, que puede recorrerse a través de la lectura de la obra de Sarmiento y de otros pedagogos, políticos y filántropos del siglo XIX en América latina, comenzó a ser objeto de investigación histórica a partir de estas últimas décadas. Hasta la primera mitad del siglo XX las historias políticas y las historias de la educación se habían ocupado de describir la emergencia de los estados-naciones modernos y de los sistemas de instrucción pública, pero volviendo invisibles a las generaciones de niños que transitaban por las fábricas o las escuelas, minimizando el impacto de las concepciones sobre el niño en el cambio histórico.

Philippe Aries, el historiador francés que con su obra pionera *El niño y la infancia en el Antiguo Régimen*, publicada en 1961, suscitó un creciente interés por la cuestión de la infancia, sostuvo por ello que su deseo era "salir de la política" para poder explicar el cambio histórico desde otras perspectivas: los cambios en la mentalidad de los adultos respecto de los niños.

La obra de Aries inauguró una nueva ruta de la historiografía, una serie de trabajos de historiadores de la infancia, de la familia y de la vida privada que permitieron convertir al niño en objeto de investigación. Ligadas en su origen a la historia de las mentalidades, las historias de la infancia constituyen un conjunto heterogéneo. En todos los casos, sus desarrollos no aluden a evoluciones lineales de las condiciones de vida de los niños, sino que describen procesos progresivos y regresivos, continuidades y rupturas. Lo que sí es posible concluir es que la historia de la infancia está atravesada por las luchas políticas, las ideologías y los cambios económicos, como cualquier otro objeto de interpretación historiográfica.

El punto de coincidencia entre los historiadores radica en localizar en la modernidad, entre los siglos XVII y XVIII, la emergencia de un nuevo tipo de sentimientos, de políticas y de prácticas sociales relacionadas con el niño. Las tesis básicas de Aries, algunas de ellas discutidas con posterioridad, señalan que, a diferencia de la sociedad tradicional, que no podía representarse al niño y en la que predominaba una infancia de corta duración (período de máxima fragilidad del niño), en las sociedades industriales modernas se configura un nuevo espacio ocupado por el niño y la familia que da lugar a una idea de infancia de larga duración y a la necesidad de una preparación especial del niño. Este vuelco hacia un mayor interés por el niño se vincula con la emergencia de la familia nuclear y es acompañado más tarde por la reducción del número de nacimientos y por la organización de la familia como espacio privado. Según Aries, la socialización familiar reemplaza a la sociedad comunitaria, produciéndose una "revolución sentimental y escolar".

Aries describe la experiencia francesa, en la cual comenzó, entre los siglos XVII y XVIII, la "retirada de la familia de la calle, de la plaza, de la vida colectiva, y su reclusión dentro de una casa mejor defendida contra los intrusos, mejor preparada para la intimidad".

La experiencia inglesa fue analizada por el historiador Lawrence Stone, quien describe los cambios experimentados entre 1500 y 1800 en las familias de la alta burguesía de los pueblos y de la baja nobleza del país a partir de la aparición de un sentido de privacidad doméstica que acompaña el aislamiento del núcleo familiar, favoreciendo relaciones interpersonales de mayor cohesión psicológica dentro de la unidad conyugal y produciendo una transferencia parcial de las funciones de la Iglesia o la familia.

Una exploración de la experiencia argentina nos ubica en el complejo escenario de los siglos XVIII y XIX. Según el historiador argentino Ricardo Cicerchia, en el 1800 había familias nucleares y familias extensas, y "ello anuncia en la Argentina una voluntad general de constituir familias pequeñas". Junto al modelo patriarcal hegemónico existía "el complejo y variado sistema de hábitos sociales que incluyó consensualidad, ilegitimidad y exogamia, produciendo sujetos de derecho al margen de la normativa y del discurso oficial. En suma, "niños" y "menores" fueron luego los nombres con los que se ordenó un mapa de la población infantil complejo y heterogéneo (niños legítimos e ilegítimos, abandonados y huérfanos, alumnos y asilados, etcétera).

Los debates en torno a la sanción, en 1884, de la ley 1420, por la cual se estableció la obligatoriedad escolar, reflejaron las polémicas acerca de las concepciones vigentes sobre la familia y la ubicación del niño en un orden privado y público en la etapa de fundación del sistema educativo. La polémica, entonces, se refería a si el niño debía ser la prolongación de la familia, un brazo o propiedad de ella, o un sujeto de un nuevo orden social público.

El reconocimiento de los derechos de los menores fue el argumento que esgrimió el liberalismo laico para imponer la obligatoriedad de la educación pública, en un contexto de fundación del Estado nacional.

Este debate se agudiza hoy, cuando están cuestionados los límites entre lo público y lo privado, y en buena medida se ha invertido respecto del momento de fundación del sistema escolar en las últimas décadas del siglo XIX. La cuestión en juego no es cómo imponer a los padres la obligación de enviar a sus hijos a la escuela, sino cómo el Estado puede seguir siendo el garante principal de la educación pública.

IMAGEN 1

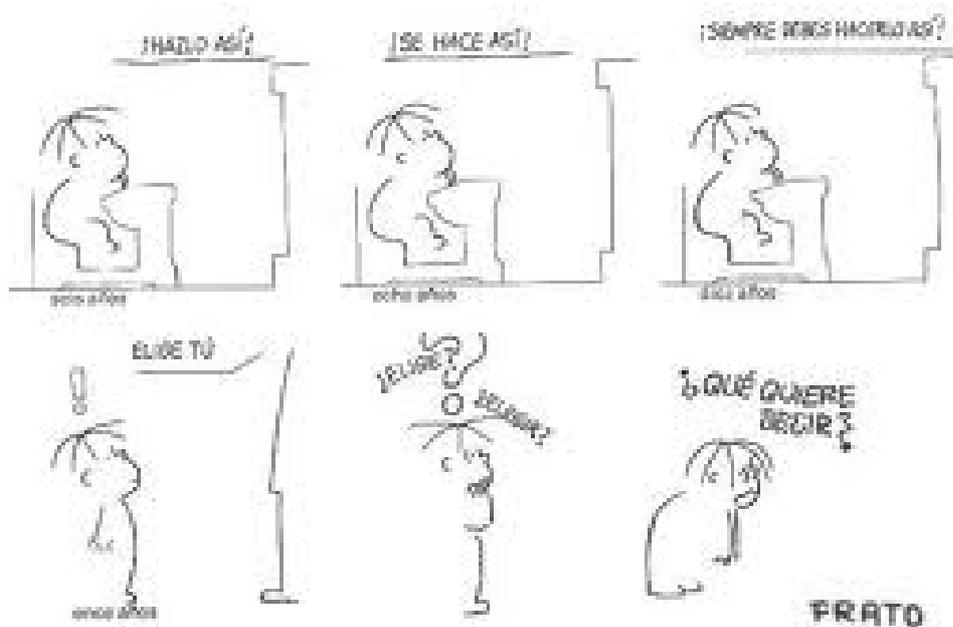


IMAGEN 2

UNA ESCUELA ALTERNATIVA



PARA CONEJO EDUCATIVO DE PALENCIA

IMAGEN 3



IMAGEN 4



