FACULTAD DE HUMANIDADES

Departamento de Educación Inicial

MÓDULO DE AMBIENTACIÓN 2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

FACULTAD DE HUMANIDADES

Universidad Nacional del Nordeste
Facultad de Humanidades
Departamento de Educación Inicial

Carreras: Profesorado y Licenciatura en educación Inicial.

Materia: Taller la Educación Inicial.

Profesoras Coordinadoras:
Coordinadora: Prof. Esp. Norma Elena Bregagnolo.
Lic. Julieta Gerber.

Profesores Participantes:

- **Prof. Claudia Guillén.**
- **Lic. Rocío Vicente.**
- **Prof. Graciela Rojas.**
- **Prof. Mariela Fogar.**
- **Lic. Mariana Aguirre.**
- **Prof. Andrea Fusco.**
- **Prof. Jimena Gusberti.**
- **Prof. Alcides Musín.**
- **Lic. Luciana Gaudini.**
- **Prof. Ileana Ramírez.**
- **Prof. Cecilia Modenuti.**
- **Prof. Claudia Gonzales.**
- **Prof. Marina Stein.**
- **Prof. Lucía Moré.**
- **Prof. Adela Acosta.**
- **Prof. Griselda Oria.**
- **Prof. Lucrecia Ferrero.**
- **Prof. Rocío Díaz Galeano.**
- **Prof. Verónica Avalis**

Febrero - Marzo, 2020

Significado del logo

¿Por qué nuestra Universidad está representada por el sol?

El sol ha sido siempre asociado con la verdad y la sabiduría.
Elemento esclarecedor y vivificante por excelencia,
vivificará con su presencia a la Universidad Nacional del Nordeste.
El Sol dentro de la "U", de la Universidad,
es a la vez el sol fecundo del Nordeste,
que le da la tónica esencial a la región.
La Universidad Nacional del Nordeste,
la "Universidad del Sol" estará identificada así directamente,
sin necesidad de alegorías complicadas y a través de un signo que producirá
reacciones positivas frente a cualquier
*circunstancia de uso." **

AUTORIDADES

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

- ***RECTORA: Prof. María Delfina VEIRAVÉ***
- ***VICE RECTOR: Dr. Mario H. URBANI***
- ***SECRETARIA GENERAL ACADÉMICA: Mgter. Verónica TORRES de BREARD.***
- ***SECRETARIA GRAL. ADMINISTRATIVA: Cra. María Cristina TORRES.***
- ***SECRETARIO GRAL. DE ASUNTOS SOCIALES: Med. Miguel Eduardo CIBILS.***
- ***SECRETARÍA GRAL DE CIENCIA Y TÉCNICA: Dra. María Silvia LEONI.***
- ***SECRETARIA GENERAL DE POSGRADO: Mgter. Gladys Noemí DAPOZO.***
- ***SECRETARÍA GRAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: Lic. Juan Alberto IRALA.***
- ***SECRETARIA GENERAL LEGAL Y TECNICA: Abog. Mónica Andrea ANÍS.***
- ***SECRETARIA GRAL. DE PLANEAMIENTO: Cra. Esp. Mabel YANDA.***
- ***SECRETARIO GENERAL DE RELACIONES INTERINSTITUCIONALES: Arqu. Gustavo Alejandro TRIPALDI.***

FACULTAD DE HUMANIDADES

- ***DECANO: Prof. Aldo Fabián LINERAS.***
- ***VICEDECANO: Prof. Hugo Roberto WINGWYER.***
- ***SECRETARIA DE ASUNTOS ACADÉMICOS: Prof. Mariana Cecilia OJEDA.***
- ***SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO: Prof. Teresa Laura ARTIEDA.***
- ***SECRETARIA DE EXTENSIÓN, CAPACITACIÓN Y SERVICIOS: Prof. Norma Elena BREGAGNOLO.***
- ***SECRETARIA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES: Prof. María de los Ángeles PHIPS.***
- ***SUBSECRETARIO DE VINCULACIÓN Y RELACIONES INTERINSTITUCIONALES: Prof. Santiago MENDOZA.***

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INICIAL

- ***DIRECTORA: Prof. Claudia GONZALES.***
- ***SUB DIRECTORA: Prof. Marina STEIN.***
- ***SECRETARIAS: Prof. Graciela ROJAS.***
- ***SECRETARIOS DE EXTENSIÓN: Prof. Jimena Verónica GUSBERTI y Cecilia MODENUTTI.***

Contenido

Presentación 6

I. NOTAS SOBRE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD. Para una lectura crítica de relaciones complejas 8

II. Sensibilidad y apertura en el ejercicio profesional: la educación como acto político. Acontecimiento, Encuentro y presencia en la educación en los primeros años. 12

III. La Educación Inicial: supuestos y mitos, realidad y problemáticas. 20

IV. Organización del tiempo y el espacio en el 26

Jardín Maternal y de Infantes. 26

V. Percepciones sobre desempeño profesional Docente: Trayectorias Escolares… Trayectorias de Formación. 34

 Freud, S. (1976.) Más Allá del Principio del Placer. En Obras Completas (tomo XVIII). Buenos Aires, Amorrortu. 47

 Freud, S. (1976). Tres Ensayos de Teoría Sexual. En Obras Completas, (tomo VII). Buenos Aires: Amorrortu. (2º Ensayo: La Sexualidad Infantil). 47

¡BIENVENIDOS/AS INGRESANTES! 61

LA UNIVERSIDAD Y SU ORGANIZACIÓN 63

LA UNNE 63

VIDA UNIVERSITARIA 67

EL ROL SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD 68

RÉGIMEN DE REGULARIDAD DE ALUMNOS DE LA UNNE 69

RÉGIMEN DE CURSADO DE ALUMNOS DE LA UNNE 71

ACERCA DEL RÉGIMEN DE CURSADO 71

ACERCA DEL RÉGIMEN DE PROMOCIÓN 72

ACERCA DE LA ASISTENCIA 72

ACERCA DE LOS SERVICIOS PARA ESTUDIANTES 72

PRESENTACIÓN

"No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías."
Paulo Freire.

"La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la posibilidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo en común"

Arendt, H 1996: 208

Estimada/os Estudiantes:

Hoy comienzan una nueva etapa, como parte del proyecto de vida que eligieron, nada más y nada menos que la Profesión, lo que requiere de responsabilidad y compromiso, más aún teniendo en cuenta que se trata de una Carrera de Formación de Profesoras/es y Licenciadas/os de la Educación Inicial, en las que el quehacer profesional tiene como destinatarios directos, por un lado niños y niñas en los primeros meses y años de sus vidas, y por otro lado jóvenes y adultos que transitarán el mismo espacio al que hoy ustedes se incorporan; están dando uno de los pasos más importantes y lo iniciarán hoy viviendo experiencias que esperamos sean muy potentes para ayudarlos a pensar y pensarse desde una nueva y diferente forma de ser, de pensar y de actuar en un mundo particular como lo es el de la universidad.

Seguramente ante lo nuevo, dentro de ustedes hay sentimientos encontrados, mezcla de alegría, entusiasmo y expectativas, y también incertidumbre, miedos y ansiedades; a todos nos sucedió alguna vez, vivimos y sentimos lo mismo que ustedes ante el cambio que genera el tránsito de la Educación Media a la educación universitaria. Es muy importante marcar esta diferencia, ya que no es lo mismo lo que se espera de un o una estudiante de los niveles primarios y secundarios que de uno o una que comienza "su formación" para una profesión.

Sabemos también que así cómo cada uno y cada una de ustedes ha logrado llegar hasta este nivel a partir de diferentes historias y situaciones de vida, y ha sido posible por su dedicación, esfuerzo y compromiso, quizás con el acompañamiento de la familia y amigos o amigas, el pasaje de la escuela media a la Universidad genera una transformación de pautas de convivencia y desempeño que requiere de una etapa de iniciación y adaptación activa con la nueva institución, y la incorporación de nuevas, diferentes y desafiantes formas de relación con el conocimiento, ya que

ahora éste deberá ser parte de sus propias historias de vida, como uno de los mediadores, que la formación profesional requiere.

Probablemente, las estrategias y herramientas afectivas, intelectuales, cognitivas que antes les resultaron exitosas no sean las mismas o sean insuficientes para la nueva experiencia como estudiantes universitarios, por ello uno de los mayores desafíos que inician hoy en esta etapa, es la construcción de la autonomía, que caracteriza a la vida académica.

Nos interesa en este primer contacto, reflexionar en torno a la formación, como un proceso que en tanto significa "ponerse en forma" (Ferry, 1997:53) involucra los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, pero a la vez se diferencia de los mismos ya que los procesos de formación, siguiendo al mismo autor "su dinámica, este **desarrollo personal que es la formación** consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo" , en nuestro caso ser maestro o maestra en los espacios que reciben a niños y niñas. Resulta fundamental recuperar la idea de que cada quien se forma a sí mismo, es decir la formación es un proceso interior de reflexión, de experiencia y construcción de saber que sólo lo puede hacer quien está formándose a partir de mediaciones como son las clases, las lecturas, las conversaciones, y todo aquello que nos permita pensar la profesión.

Por ello, en estos tiempos y espacios compartidos, durante el desarrollo del Taller La Educación Inicial, el equipo de profesoras y profesores nos proponemos acompañarlos con propuestas que esperamos sean de utilidad en este proceso de búsqueda profesional y que cómo tal siempre involucra lo personal.

Les deseamos un muy buen comienzo y que disfrutemos juntos de la tarea que iniciamos, a partir del compromiso y la responsabilidad compartida.

Bienvenidos a la Universidad Nacional del Nordeste, tu Universidad y la de todos... ¡¡¡La Universidad del Sol!!!

Equipo de profesoras y profesores del Taller La Educación Inicial.

I. NOTAS SOBRE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD. PARA UNA LECTURA CRÍTICA DE RELACIONES COMPLEJAS

Mariela del Carmen. Fogar.

Las relaciones entre el par dialéctico educación-sociedad son complejas y exigen considerar al *sujeto.* Sujeto es la forma de nombrar al ser humano que se inauguró con la filosofía de la Modernidad, que configuró la cosmovisión dominante en la etapa del capitalismo industrial sobre la que se fundaron instituciones paradigmáticas como la escuela. Entre los siglos XIX y XX la modernidad fue sometida a crítica y la noción de sujeto fue repensada, reinventada. Su reinvención incidió en la concepción de la sociedad y la educación. Estas notas se inscriben en una perspectiva crítica de los supuestos de la modernidad.

El sujeto es siempre *sujeto social,* impensable fuera de las relaciones que establece con los otros hombres y con las instituciones, ya que es, como plantea Heidegger, *un ser arrojado en el mundo* y como plantea Freüd, *constituido en y por el mundo*. Se trata de un mundo material y simbólico, o mundo de significados, pues el hombre es el único ser capaz de otorgar significado a las cosas y atribuir sentido a la realidad. De manera que el mundo social es un ámbito de *relaciones de sentido* de los hombres entre sí y de éstos con lo material (la naturaleza, las cosas). Además, el hombre transmite sentidos y significados. Esa transmisión es un acto pedagógico, acto propiamente humano**.**

Dado que el sujeto es un ser social, la historia se desarrolla a través de las acciones de individuos concretos y se explica a partir de características sociales. Esto significa que no se pueden definir intereses individuales con independencia de las propiedades del grupo, o la clase social, a la que pertenece el individuo (Howard y King, 2001. Citado por Astarita, Rolando). Afirmar que el sujeto es un *ser social,* es afirmar, al mismo tiempo, que es siempre un *sujeto político,* pues éste habla y piensa inmerso en su circunstancia histórica y sociocultural, que lo pone en una posición de dominio o de subordinación con respecto al poder. Foucault advierte que el poder está no sólo en la raíz de la sociedad, sino también en la raíz constitutiva del conocimiento: “Para saber qué es (el conocimiento), para (…) aprehenderlo en su raíz, en su fabricación, debemos aproximarnos a él no como filósofos sino como políticos, debemos comprender cuáles son las relaciones de lucha y poder” (Foucault, 1970: 27).

El sujeto no nace como ser constituido y acabado. Se constituye en las relaciones sociales, que son siempre relaciones de poder. El sujeto es un ser social, histórico, político, inacabado, incompleto. Sin embargo, a pesar de su incompletud, algo de la historia social y de la cultura de su tiempo, lo atraviesa como determinación en la construcción de su identidad. Así pues, no existe un sujeto

universal definible a partir de leyes biológicas o psicológicas. En vez de un sujeto universal existen subjetividades que se van constituyendo en experiencias históricas y socioculturales diversas. *"(…) la subjetividad es un proceso de mediación entre el "yo" que escribe y el "yo" que es escrito. La subjetividad está envuelta en incontables capas de discurso que simultáneamente nos enquistan y nos despliegan, nos esclavizan y nos liberan. Nuestras subjetividades nacen (…) de nuestra participación en los acontecimientos mundanos, a través de nuestra orientación sensual y nuestra encarnación en un mundo informado por las relaciones sociales y los procesos de producción determinantes (…) el "yo" depende siempre de un "nosotros", y es siempre contingente con respecto a la localización histórica (…) y al conjunto de relaciones sociales que constituyen la totalidad social más amplia.* (McLaren, 1998)

Sociedad y educación

La compleja trama de lo social es producto de relaciones dialécticas entre contexto económico-político-cultural y acciones humanas individuales y colectivas.

Al igual que los sujetos, las sociedades son diversas y dinámicas. Los cambios sociales dependen hoy de los modos de producción y consumo propios del neoliberalismo, orden económico, político y sociocultural productor de desigualdades. Los grupos y clases sociales tienen intereses y demandas educativas diversas y opuestas, de acuerdo con las cuales le asignan una función a la educación. Las relaciones entre educación y sociedad son entonces históricas y están determinadas por las mismas relaciones de poder (económico, social, político, cultural) que atraviesan a los sujetos.

En las sociedades actuales predominan características propias del *neoliberalismo* o *capitalismo global* en el que los medios masivos de comunicación desempeñan un papel estratégico en la producción de las subjetividades y de la desigualdad. Merlin (2017) plantea que en la actualidad los medios de comunicación colonizan la subjetividad al inculcar los principales valores del mercado: individualismo y consumo. Por otra parte, en la mayoría de los países de América Latina, la situación social y educativa muestra datos alarmantes de desigualdad producida por la aplicación de políticas neoliberales. Esta situación exige reflexionar sobre el sentido y la función de la educación, lo que supone desnaturalizar la sociedad, la educación y los supuestos en que éstas se fundan: el hombre, el conocimiento, la historia, la infancia, la familia, etc.

Tradicionalmente, la educación se entendía como proceso de transmisión de conocimientos, normas, valores, etc. a un sujeto individual, que se suponía, constituido como tal desde su nacimiento. Los aportes del Psicoanálisis y de Foucault, entre otros, han posibilitado reconocer que la educación no se agota en la mera transmisión, sino que junto con otras instituciones produce subjetividad y por tanto co-produce la sociedad. Puiggros (1995: 320) dice que *"La educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos. Los sujetos sociales (hombres, niños,*

mujeres, obreros, campesinos, indígenas, jóvenes, inmigrantes y muchos otros) participan de situaciones educativas. Todas ellas tienen por finalidad ayudar a la constitución y al cambio del sujeto. Ese cambio puede ser… conservador o transformador… En la educación latinoamericana las ideologías y las pedagogías… producen diversas combinaciones que se manifiestan en los sujetos sociales y políticos. Esos sujetos no son manifestaciones esenciales de las clases u otras divisiones de la sociedad, sino el resultado de la condensación… de sentidos en favor de la constitución de productos complejos". Como señala Puiggros, no hay una forma universal de ser *padre, adulto, adolescente, mujer, niño*, etc., sino tantas formas de *paternidad, adultez, adolescencia, femineidad o infancia*, como modos de producción social y cultural existen. Con respecto a la relación infancia-currículum, Dussel (1997) plantea la necesidad de subvertir el concepto fija de infancia, como condición para la transmisión no fijista de los contenidos y el favorecimiento de la producción singular en cada sujeto (niño, joven, adulto). En otras palabras, si queremos posibilitar la libre expresión de niños y niñas, debemos romper con la noción fija de infancia que naturaliza un modo universal de ser niño.

Tampoco la educación puede ser universalmente definida, dado que como práctica humana está sujeta a condiciones socioculturales, históricas y a relaciones de poder, lo que hace de ella una práctica política. Efectivamente, la *educación* es uno de los terrenos donde se juegan disputas entre grupos y clases sociales con intereses y necesidades diferentes, que pujan también por el poder simbólico. Como la educación es producto de disputas de poder, no se la puede definir como neutral y desinteresada.

Davini (2006) plantea que la neutralidad política de la formación de los docentes no es más que una pretensión: *"... es ilusoria: la educación de los docentes es intrínsecamente una empresa cultural, política y ética".* Lo mismo vale para el currículum, que según Dussel. (1997) *"involucra un proceso social absolutamente público y político… sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada…"* Por su parte, Frigerio (2004) y McLaren (1998) sostienen que educar es un acto político, que incluye una política cultural y una política económica de distribución de conocimientos, deseos e identidades.

Las disputas por el poder económico-político y simbólico tienen, como plantea Cullen (1997), implicancias éticas relativas al servicio de quiénes y de qué intereses educar. Freire (1991) afirma que no existe nadie neutral "sea éste matemático, físico, biólogo, cura, obispo o pedagogo. Por ello, decir que uno está en favor de los intereses de la humanidad, es una mentira… es pura ideología… Yo estoy en favor de los intereses de las grandes mayorías explotadas de mi país…". Estos planteos remiten al carácter ético del quehacer docente y de las políticas educativas. ¿Invertir en la educación pública o privatizarla? ¿Educar para todos y todas o para pocos? ¿Esforzarme para que aprendan todos y todas o dejar que aprendan los pocos que ingresan en la escuela en condiciones económicas

y culturales óptimas? ¿Educar en los valores tradicionales para conservar el orden social desigual o educar para incluir a todos y todas, bajo el principio ético de justicia? ¿Educar pensando en que cada alumno es único responsable y hacedor de su éxito o su fracaso en la escuela o educar asumiendo que sobre cada sujeto pesan determinaciones sociales que lo conducen al éxito o al fracaso? ¿Educar a niños ideales o a niñas y niños reales? ¿Posicionarnos como seres neutrales o como sujetos ético-políticos?

El carácter ético del quehacer docente y de las políticas educativas es ineludible pues deviene de la dimensión ética del sujeto, único ser libre, capaz de crear valores y de elegir actuar en forma responsable.

Ahora bien, la condición para que una persona actúe libre y responsablemente, es un Estado democrático, que garantice no solo los derechos humanos fundamentales (alimentación, vivienda, educación, libre expresión, etc.) sino también el control de los poderes económicos y simbólicos – particularmente de los medios de comunicación - que limitan o coartan la libertad de acción y de opinión.

La relación entre educación y sociedad es así, dialéctica. La educación no es ajena a la sociedad y la sociedad se transforma en un sentido progresivo o conservador, según los valores, significados y sentidos que la educación transmita.

Los alarmantes indicadores de pobreza, indigencia y situación de vulnerabilidad de amplios sectores sociales de la Argentina, desde la asunción del presidente Macri hasta la actualidad, plantean nuevos desafíos a la educación y nos advierten sobre la situación de las infancias, vulneradas en sus derechos por la aplicación de políticas neoliberales que avanzaron sobre una cultura basada en el individualismo, el consumismo y la representación dominante del *otro*, de *los otros*, como obstáculo para el progreso de unos pocos.

Esperamos que estas notas sean el puntapié inicial para reflexionar sobre la sociedad, la educación, las infancias, las familias y las prácticas docentes, con la conciencia de que la situación socioeducativa actual nos desafía a todas y todos a pensar colectivamente cómo construir una sociedad y una educación con sentido humano y liberador para todas y todos.

Bibliografía

Cullen, Carlos (1997) *Crítica de las razones de educar*. Bs. As.: Paidós.

Davini, María Cristina (2006) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As: Paidós.

Dussel, Inés (1997) “El currículum y la sociedad”, en DUSSEL, I. *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* Oficina de Publicaciones del CBC, UBA – FLACSO.

Freire, Paulo (1991) “Sobre Educación, Política y Religión”. En: *Conversando con Educadores*. Roca Viva. CIDC.

Frigerio, Graciela y DICKER, Gabriela (2005) *Educar, ese acto político.* Bs. As. Ed. del Estante.

Mclaren, Peter (1998) *Pedagogía, identidad y poder*, Santa Fe: Homo Sapiens.

Ministerio de Educación de la Nación-INFD. Documento para el Programa Nacional de Formación Permanente NUESTRA ESCUELA, 2013.

Merlin, Nora. *Colonización de la subjetividad*. Buenos Aires: Letra Viva, 2017. Cap. 2 y 4.

Puiggros, Adriana y otros (1995) *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana.*

II. SENSIBILIDAD Y APERTURA EN EL EJERCICIO PROFESIONAL: LA EDUCACIÓN COMO ACTO POLÍTICO. ACONTECIMIENTO, ENCUENTRO Y PRESENCIA EN LA EDUCACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS.

Marta Susana Bertolini y Claudia Elcira Guillén.

La educación como acto político.

Coincidimos con Diker (2010) cuando plantea que “la dimensión política de la educación se manifiesta claramente en la voluntad de regulación del cambio que todo acto educativo supone, y adherimos a Freire (1993: 107) quien afirma que toda práctica educativa se mueve entre límites “ideológicos, epistemológicos, políticos, culturales”, así los procesos de formación están siempre atravesados por una dimensión o más que dimensión, meta dimensión política que le otorga sentidos a las demás y que es necesario visibilizar. (…)” (Bertolini, 2016) Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de política? Siguiendo a Ranciere (1996) “La política (…) es la actividad que tiene por principio la igualdad, y el principio de la igualdad se transforma en distribución de las partes de la comunidad (…)” es posible sólo en lo humano, porque se concreta en y con la palabra y a partir de ella se compromete con la distribución de “lo común” a través de dos palabras que le son claves en éste ámbito: “igualdad” y “libertad”; la “política” existe cuando se interrumpen los efectos de los procesos de dominación y se da visibilidad “a los que “no tienen parte”. La política es propio de los sujetos, o más precisamente de modos de subjetivación, entendiendo por tal los modos de producirse en ámbitos de experiencia, que no están pre formados o pre figurados. Por otro lado como señala Do Sousa Santos (2007: 27)

> Los dos procesos que marcan la década –la disminución de la inversión del estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad son las dos caras de la misma moneda. Son los dos pilares de un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se

> convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo. Este proyecto, que es de mediano y largo plazo, incluye diferentes niveles y formas de mercantilización de la universidad.

El autor analiza cada uno de estos dos procesos que tienen que ver con la mercantilización de la universidad y del conocimiento producido por ella, a los que suma la crisis de identidad provocada por la falta de un proyecto de nación que la sustente y es en esa dimensión donde ubicamos este trabajo, concretamente en los intersticios de los modos institucionales de hacer que han ido fortaleciéndose hacia adentro de la vida universitaria y que desde nuestro punto de vista cooperan con el fortalecimiento de la reproducción; las palabras de los estudiantes no hacen más que ratificar lo que Gerez Ambertin (2009: 310) expone como políticas de desubjetivación:

> Por otro lado, es preciso reconocer que, en tiempos de neo-capitalismo, el Mercado impone desvaríos de goce conminando a la ruptura del lazo social (único bastión del que puede advenir la reacción contra él). Los individuos gozan a solas con las "chucherías" que se los insta a consumir (o ser consumidos por ellas). Pocas cosas más manipulables que un consumidor. En esa manipulación reside el poder del Mercado. El discurso estilo capitalista tanto insta a la ruptura del lazo social como fuerza a las variedades de goce consumista que suelen desembocar en soledad, angustia y desculpabilización. En suma: empuje al sujeto civilizado a la parafernalia del circuito pulsional que produce el despojo de las formaciones del inconsciente y la devastación del lazo social. Arrastre hacia violencia y desubjetivación.

Frente a estas políticas de des-subjetivación proponemos pensar la formación docente y la educación desde una perspectiva "estética" entendiendo los actos estéticos "como configuraciones de la experiencia, que dan lugar a nuevos modos del sentir e inducen formas nuevas de la subjetividad política" (Ranciere, 2002). De aquí que no estamos pensando a la "estética como discurso autónomo determinante de un recorte autónomo de lo sensible" sino íntimamente vinculada a lo político:

> La política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quién tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo. A partir de esta estética inicial puede plantearse la cuestión de las "prácticas estéticas", tal como la entendemos, es decir, las formas de visibilidad de las prácticas del arte, del lugar que ocupan y de lo que "hacen" con respecto a lo común. Las prácticas artísticas son

> "maneras de hacer" que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con las maneras de ser y las formas de su visibilidad. (Ranciere, 2002)

Desde estas ideas pensamos "lo estético como la constitución de un mundo sensible común, la contribución a un hábitat común" (Frigerio: 2007) lo que implica comprenderla mucho más allá de "sensaciones formadoras del gusto para comprenderla como un modo de conocer, una manera de distribuir y de inscribir". No se trata de una "educación estética" sino más vale de una estética en los modos de entender la educación y la formación.

Lo estético como posibilidad de producir formas de resistencia en los mismos planos en que los procesos de dominación se efectivizan:

> Las artes prestan a las empresas de la dominación o de la emancipación solamente aquello que pueden prestarles, es decir, pura y simplemente, lo que tienen en común con ellas: posiciones y movimientos de cuerpos, funciones de la palabra, divisiones de lo sensible y lo invisible. Y la autonomía de la que pueden gozar o la subversión que pueden atribuirse descansan sobre los mismos cimientos. (Ranciere, 2002)

Modos de ocupación del mundo sensible para formar hombres y mujeres que puedan vivir en una comunidad política libre, habitar el mundo desde las experiencias estéticas tiene que ver con una sensibilidad especial que nos permite cuestionar, dudar, asumir el conflicto como parte del juego del pensar, pensar que irrumpe en nuestras propias subjetividades desde la curiosidad, desde el asombro hacia el encuentro con lo diferente, con aquello con lo cual nos sentimos extraños, con todo lo que nos incomoda y nos desborda. Justamente con la recepción en nuestro mundo de los que y de lo que no forma parte, no para asimilarlos a nuestros modos de ser, de pensar y de hacer, sino justamente aceptando la invitación a animarnos a acceder a modos diferentes de ser, de pensar y de hacer.

Expresión Corporal, Corporeidad y Formación Docente:

Creemos que la Expresión Corporal-Danza, en la construcción de la semiótica particular de lenguaje expresivo y disciplina artística, propone un modo diferente de ser, de pensar y de hacer, y que la diferencia se gesta en asumir que *somos en un cuerpo*; o dicho de otro modo, visualizar que la historia y la cultura que atraviesan la subjetividad humana, están encarnadas en el cuerpo que lo constituye como sujeto social con historia, por lo que a continuación, hablaremos brevemente de la Expresión Corporal-Danza, su alcance en el desarrollo de conciencia de corporeidad y la importancia de ésta en la constitución de ciudadanía de alto impacto.

La historia de la concepción del cuerpo en la cultura occidental euro-centrista nos confronta a una visión dual del ser humano. *Mente sana en cuerpo sano* es un postulado que aún hoy rige como pauta que nos compulsa a pensar que "tenemos" un cuerpo. Cuerpo como posesión, como algo que debemos llevar con nosotros, por lo que, si no nos resulta aceptable, podemos modificarlo, dominarlo para que se transforme en aquella imagen que consideramos, nos representa mejor. Porque un cuerpo esbelto, atlético, está vinculado al éxito y a la felicidad, y estos también, son considerados bienes de consumo. "Esta especulación debe reflejar una situación vivida; quizá la del cuerpo como algo posiblemente enajenado, posiblemente enajenante, diversas formas de la dialéctica de la posesión que llevaron a proponer como salida al orgulloso ideal de independencia de la persona."(Calabria, R., 1992: 45).

Consideramos que la formación profesional universitaria debe anclarse en la formación de hombres y mujeres que van a desempeñar en la sociedad las profesiones elegidas, asumiendo que esto no solamente se construye con la trasmisión de contenidos disciplinares. Aquellos que eligen ser docentes tienen además, la gran responsabilidad de potenciar o cercenar el poder que cada sujeto tiene en hacer uso de su soberanía, la que se inscribe en la corporeidad y que debería ejercitarse a lo largo de toda la escolaridad. Entendemos a la corporeidad como una compleja trama en la que se entrecruzan diferentes dimensiones constitutivas de la identidad de cada persona; se la describe como la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer, donde el cuerpo es sólo el vehículo para que la corporeidad se haga presente en el mundo y para el mundo que lo rodea. Dice Alfonso Espinal (2006) que el cuerpo es el medio por el que se manifiesta y desarrolla la corporeidad. Así, escuchar lo que el cuerpo dice es concebir la corporeidad como construcción y desarrollo de conciencia corporal.

Para Paredes (2003: 2) "El ser humano se expresa, se comunica, vive con, por y a través de su corporeidad [...] la epifanía (consecuencia) del ser humano es su cuerpo y a partir de él desarrollamos la corporeidad (aspecto físico, psíquico y anímico)". Eugenia Trigo (1999), habla de la corporalidad como expresión de lo humano, considerando que la persona se manifiesta a través y con su cuerpo; por lo que hablar del cuerpo humano en toda su amplitud, es trascender el sistema orgánico (lo único que podría denominarse "cuerpo") para entender y comprender su corporeidad (su todo yo).

Esto es la corporeidad humana: pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso, de manera que podemos identificar corporeidad con la experiencia propiamente humana de vivir en un cuerpo. Alfonso Espinal (2006), agrega un elemento más a esta concepción, entiende la corporeidad como la manifestación consciente o inconsciente de la constitución física del individuo, moldeada y reclamada en un determinado ***contexto***. Entonces, la corporeidad se define en el encuentro de nuestros recursos físicos (de una estructura biológica capaz de moverse), con los

mentales (razón, emoción y pensamiento) y los ***sociales*** (ánimo, voluntad y motivación). Así, la tríada de cuerpo, mente/emociones y socialización que conforman la corporeidad, es lo que configura la personalidad definiendo al sujeto como *ser* humano, siendo la cultura parte constitutiva de él. Porque es desde todo lo que somos en el cuerpo, como establecemos ese intercambio que nos define como insertos, pertenecientes y constructores de un colectivo social y cultural.

Y debido a que el cuerpo encarna la historia (experiencias) con la que ha sido atravesado, entendemos que la educación sistematizada es uno de los mayores modos de asimilación del medioambiente. Aprendemos a *comportarnos socialmente* con el cuerpo, y este aprendizaje continúa durante toda nuestra vida. En esta trama, "Los otros contribuyen a dibujar los contornos de su universo y a darle al cuerpo el relieve social que necesita, le ofrecen la posibilidad de construirse como actor a tiempo completo de la colectividad a la que pertenece" (Le Breton, 2008), de aquí la importancia que consideramos tiene, *la conciencia de corporeidad*, a la que entendemos como el comprender que lo que somos como "sujetos" es resultado de la "la historia que encarnamos", y no sólo de lo que sabemos, creemos o pensamos.

La Expresión Corporal-Danza implementa una técnica y metodología que es concebida como la columna vertebral de esta disciplina artística, la ***Sensopercepción***. Ésta, mediatiza la posibilidad de conexión con el mundo interior de cada sujeto al mismo tiempo que lo dimensiona como individuo atravesado por la cultura y la historia de vida. Patricia Stokoe (en Kalmar, D; Gubbay, M., 2012) al referirse a ella dice: "Una base de la Expresión Corporal es lo que he llamado Sensopercepción: Como momento en el proceso de conocimiento, es la unidad de todo el funcionamiento expresivo biopsíquico y social del hombre". Así, al poner el cuerpo en movimiento desde el propio eje, se baila desde el centro de gravedad conectando el mundo interior con el exterior: desde la propioceptividad hacia el movimiento expresivo. El "bailar-se" potencia en el sujeto su conciencia de corporeidad.

De este modo, la Expresión Corporal-Danza nace estableciendo un nuevo paradigma en el concepto de danza al recuperarla como lenguaje del hombre y la mujer. Roger Garaudy en su libro "Danzar su vida" (1980) enfatiza de una manera sumamente poética el aspecto trascendental que el hombre conecta de sí a través de la nueva concepción de danza: "Danzar es ante todo, establecer una relación activa entre el hombre y la naturaleza y participar del movimiento cósmico y del dominio sobre él [...] La danza vuelve a Dios presente y al hombre potente, es la presencia del espíritu en la carne". Al describir esta génesis profunda de la danza, Garaudy nos hace tomar conciencia de su significado como símbolo del acto de vivir y como fuente de toda cultura, porque desde el origen de las sociedades por las danzas y por los cantos el hombre se afirma como miembro de una comunidad que lo trasciende, ya que esta forma de danza mediatiza su constitución como sujeto social

Constitución de Subjetividad y Formación Docente:

A través de los muchos años de nuestro ejercicio como docentes universitarias, hemos podido observar que en la mayoría de los casos, la formación superior omite concebir que el estudiante es un *sujeto* que encarna una cultura atravesada por una coyuntura personal y social. Como si aún no se asumiera en los hechos que "La posibilidad del conocimiento supone la conciencia y la libertad, del mismo modo que supone el cerebro y la dotación genética del ser humano" (Pérez Lindo, inédito).

Los lenguajes artísticos proponen caminos alternativos y variantes de una producción semiótica originada en la percepción y la emoción estética constituidas sobre lo "vivido que no es posible recordar" (Guido, 2008: 92). El sentimiento de verdad que provoca la obra de arte anclada en la realidad psíquica del artista y del espectador, posibilita la superación del carácter autorreferencial y egocéntrico de ambos. "De este modo, el arte supera el carácter testimonial de una vida en particular y se expande como testimonio de lo humano, entendido como un universal." (ídem, 2008: 91).

La Expresión Corporal-Danza es una disciplina artística que estructura su condición de tal en cuestiones que son constitutivas del ser humano: la corporeidad, la espacialidad, la temporalidad, la creatividad y la comunicación, entendiendo a ésta como aquello constituido a través de los vínculos intra e ínter-relacionales inscriptos en la historia de cada sujeto atravesada por su cultura, la que en muchos aspectos, no puede deslinzadse de poderes poíiticos y económicos hegemónicos. Esto genera que, al vivenciarla, el sujeto atraviese su multidimensionalidad; y la reflexión sobre el impacto de esas vivencias en su subetividad, posibilita la confrontación con quien cada uno *es* en su realidad de sujetos sociales encarnados atraveados por su historia y su cultura.Con todo esto ¿será posible sostener que la conciencia de corporeidad mediatiza la libertad del sujeto y de las sociedades? La hipótesis que proponemos en este escrito dice que sí, que la conciencia de corporeidad brinda autonomía y autoafirmación, concibe individuos emancipados en y a través de las sociedades, ya que creemos que brindarle a los sujetos el espacio-tiempo para la reflexión (entendiéndola como resultado de la meditación y de la posibilidad de flexionarse sobre si mismo), posibilita la *metacognición*, es decir, la capacidad de anticipar la conducta (propia y ajena) a partir de percibir emociones y sentimientos. Es un hecho que en nuestras escuelas y universidades escasea esta práctica. Edgar Morín (1999), expone conceptos que resultan relevantes en esta disquisición:

> La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él.

Desde la pedagogía de la liberación y en especial siguiendo el pensamiento de Paulo Freire, el sujeto se va produciendo a través de la praxis en relaciones consigo mismo, con otros, con el mundo, pero siempre situado históricamente, de ahí la importancia de que los y las estudiantes puedan percibirse subjetivamente en la construcción de un nosotros plural y que contenga a todos y todas, movimiento que siempre comienza y se define en lo corporal:

> Se trata de una apertura que, en su dimensión antropológica, es construida en el respeto por el cuerpo en relación con la conciencia, con la presencia; ni puro objeto, ni puro sujeto, pues es en la intersubjetividad que se da la producción subjetiva que acontece en la dimensión colectiva. Se puede decir que, en el proceso de formación de subjetividades democráticas, el sujeto es lo contingente, y lo trascendente es el (lo) colectivo (ver Freire, 2000), constituido en el atravesamiento de los planos personales, sociales, económicos, políticos, comunicacionales y afectivos. (Gadotti y otros, 2008: 149)

Sin embargo esta percepción y este trabajo sobre el sí mismo y en la construcción del nosotros, pone en cuestionamiento las propias historias de vida ya que en ellas los cuerpos de cada quien son también producidos en relaciones de poder, en las que por lo general la finalidad fue generar cuerpos dóciles, disciplinados, como técnica más que eficaz de disciplinamiento corporal, y desde ahí, de las formas de pensar, de sentir , de hacer… es decir “moldeamiento” en la constitución de subjetividades dóciles. Es a través del lenguaje -y en este caso más precisamente del lenguaje corporal propio del sujeto- que se abren y se sostienen las diversas formas desde las que cada uno y una pueden expresar sus potencialidades más ligadas a su condición humana. Hoy, encaramos la formación docente desde un claro posicionamiento a favor de la construcción de ciudadanía y de prácticas pedagógicas democráticas, de resistencia a las políticas neoliberales, y a sus estrategias de dominación como son el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. En la tarea cotidiana, los procesos de formación y también los que tienen que ver con la educación de los niños y niñas se produce en el lugar del “acontecimiento”. Todo o cualquier acontecimiento supone sorpresa, la ocurrencia de algo que no hemos planeado o imaginado, lo inanticipable. Derrida sostiene que para que haya acontecimiento “es preciso que jamás sea predicho, programado, ni siquiera verdaderamente decidido.” Pero como bien nos enseña Deleuze: “El acontecimiento no es lo que sucede (accidente); está en lo que sucede el puro expresado que nos hace señas y nos espera” es lo que hacemos con lo que sucede lo que posibilita la emergencia del acontecimiento, es la posibilidad de alejarnos, al menos por un momento, de la “trivialidad cotidiana” para permitir que eso que sucede me afecte, me conmueva, me permita sentir, pensar, cosas diferentes, emocionarme, reír o llorar ante lo que sucede y sucediéndome me permite la experiencia.

Acontecimiento y experiencia que solo sucede en el encuentro, con uno mismo, con el otro, con el mundo, con la vida. Encuentros en los que nos autoricemos a dar lugar a la imaginación, a la creatividad, a la escucha atenta, a las palabras que nacen de lo más profundo de nuestros corazones, encuentros que den lugar a las preguntas, aún y más aún, a las sin respuestas, en definitiva encuentros que nos permitan hacer lugar a lo humano desde lo humano. Larrosa (2009) dice "Experiencia es lo que me pasa. No lo que hago, sino lo que me pasa. La experiencia no se hace, sino que se padece… no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición."

Acontecimiento, encuentro, experiencia que solamente son posibles desde la "presencia", que implica mucho más que el mero estar, que tiene que ver con un "estar" con todo mi cuerpo, como sostiene José María Toro, con la mente y con el corazón, con mi respiración y en mi respiración, en mis posturas y en mis movimiento. Presencia que se requiere "abierta" "actuante" "que expresa y se expresa" que esta de diversa manera conectada con lo que sucede pero desde la propia interioridad.

> Podríamos definir la interioridad como una característica de nuestra condición humana y como ámbito que alberga o desde el que tomamos consciencia de nosotros mismos, de nuestro cuerpo, de nuestros sentimientos, sensaciones, emociones, quereres, deseos, emociones, imaginaciones, recuerdos… y desde donde nos podemos apropiar y asumir dichas actividades internas. Es en la interioridad en la que resuena lo exterior, y es desde la interioridad que salimos hacia lo externo. **(**López González, Luis 2013)

En definitiva apostamos a una formación y a una educación de los niños y de las niñas que desde la reflexión y acción sobre la propia corporeidad imagine y permita otros modos de subjetividades, que haciendo resistencia a las propuestas hegemónicas, y desafiando las mismas se constituyan en libertad, haciendo lugar a las diferencias y posibilitando desde la incorporación de todos un mundo más justo y digno de ser vivido para todos y todas…

Bibliografía:

Bertolini, M. (2016). *La formación docente como cuestión política*. En Actas III Congreso Internacional de Educación: Formación, Sujetos y Prácticas compilado por Laura Noemi Azcona ; Perla Garayo ; Veronica Zucchini. - 1a ed . - Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. Libro digital, EPUB Archivo Digital: descarga y online

http://vinculacionytransferencia.unlpam.edu.ar/libro/i/?book=Actas%20III%20Congreso%20Internacional%20de%20Educacion.epub

Calabria, Roberto (1992). "*Bayerthal: El Cuerpo Vivido".* Topía Revista. Psicoanálisis, Sociedad y Cultura. Año II, N°. 6, Noviembre 1992. Disponible en: https://www.topia.com.ar/revista/%C3%A9tica-psicoan%C3%A1lisis-y-sociedad

Espinal, Alfonso (2006). *La sociología del cuerpo*. psicopedagogía.com, Psicología de la educación para padres y profesionales. Disponible en: http://www.psicopedagogia.com/sociologia-cuerpo

Gadotti, M. y otros (2008). *Paulo Freire : Contribuciones para la Pedagogía.* Buenos Aires: CLACSO

Frigerio, G. Y Diker, G. (2007) *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial

Garaudy, Roger (1980). *Danzar su Vida*. Editorial Nova Fronteira. Río de Janeiro.

Gerez Ambertin, M. (2009).Variantes de la soledad y la culpa en la clínica contemporánea. En *2do. Congreso Internacional de Investigación en Psicoanálisis,Derecho y Ciencias Sociales.* 1° ed. – Bs. As.: Letra Viva.

Guido, Raquel (2009*). Cuerpo, arte y percepción: aportes para repensar la sensopercepción como técnica de base de la expresión corporal*. Bunos Aires, Argentina, Instituto Universitario Nacional del Arte,

Kalmar, D; Gubbay, M. (2012). *Sensopercepción.* Disponible en: http://es.scribd.com/doc/89255555/La-danza-debe-estar-al-alcance-de-todos-Patricia-Stokoe

Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico*. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. p. 246.

Larrosa, J. (2009*) Experiencia y alteridad en educación.* Rosario: Homo Sapiens

Le Breton, David (2002). *La Sociología del Cuerpo*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Le Breton, D. (2008). *La Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. España: Paidós.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - 7 place de Fontenoy - 75352 París 07 SP – Francia – UNESCO.

Paredes, Jesús (2003). *Desde la corporeidad a la cultura*. Revista digital Efdeportes No. 62. Julio, Buenos Aires, Argentina

Pérez Lindo. *De la revolución cognitiva a la gestión del conocimiento*. Inédito

Ranciere, J. (2002) *La división de lo sensible: estética y política*. Salamanca: Centro de arte de Salamanca.

Ranciere, J. (1996) *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión

Toro, J. M. (2005) *Educar con Co razón*. Bilbao: Desclee

Trigo, Eugenia (1999). *La corporeidad como expresión de lo humano*. I Congreso Internacional de Motricidade Humana. Almada-Portugal 1999. Disponible en http://www.portalfitness.com.ar/Nota.aspx?i=7226&p=1

Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre.* Madrid. Alianza.

III. LA EDUCACIÓN INICIAL: SUPUESTOS Y MITOS, REALIDAD Y PROBLEMÁTICAS.

Norma Elena Bregagnolo, Marta Susana Bertolini.

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inicial?"

Cuando se hace mención a la educación inicial debemos expresar claramente nuestro compromiso con una educación inclusiva y por lo tanto como un proyecto político pensado desde las pedagogías de la igualdad, y al mismo tiempo desde las pedagogías de las diferencias, de las potencias, de la ternura y del corazón, pedagogías que valoran el sentido de humanidad.

> "Pensamos la educación como un acto político y como tal dirigida a intervenir en los sujetos que son sus destinatarios. Los más diversos sentidos que le podamos otorgar a la función de la escuela expresan "la dimensión más claramente política del acto de educar: la voluntad de regulación del cambio (del cambio individual, del cambio individual a escala masiva y del cambio social)" (Diker, 2010: 127).

Así queramos o no, lo hagamos explícito o no, seamos conscientes de ello o no, con todos los puntos intermedios que puedan existir, estamos siendo propulsores, promotores, facilitadores de algún tipo de cambio." (Bertolini: 2013)

En este capítulo se determina desde qué lugar y desde qué concepción de educación hablamos y a qué tipos de formatos se hace referencia. Se describe la educación no formal y la educación formal y dentro de la educación formal los marcos legislativos a nivel nacional y provinciales referidos a la Educación Inicial, desde la perspectiva de derechos vinculado al encuadre legal vigente.

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación de los niños y de las niñas?

Entendemos la educación como el

> "conjunto que se reúne alrededor de las operaciones históricas tendientes a la acogida, cuidado, formación y modelado del cachorro humano a partir de la transmisión más o menos programada de un fondo cultural común de conocimientos. Entiendo por conocimiento al significado social de símbolos construidos por los hombres, en una época dada, que tienen como característica relevante ser intercambiables, adquiridos de otros mayores mediante aprendizajes y que proporcionan medios de orientación humanos" Antelo: 2005

Pensada la educación desde estas perspectivas acordamos con Zabalza (1996) en considerar a la educación infantil como "un conjunto de intervenciones dirigidas a la potenciación de las estructuras egodinámicas del sujeto, es decir, aquéllos componentes de su personalidad en torno a los cuales cada niño (y cada niña) se va constituyendo en cuanto persona" intervenciones que potencian el "entre-nos", el encuentro humano a partir de la comprensión de la realidad en la que cada uno y una habita y desde ese reconocimiento que parte de lo individual pero se configura en lo colectivo, proponer y llevar adelante transformaciones que están reñidas o desconocen la dignidad de la condición humana. Así entonces, el atravesamiento de la perspectiva de derechos en la

educación infantil es insoslayable: la institución gira en torno a hacer efectivos esos derechos y que los niños y las niñas, sean partícipes activos de la vida institucional.

En el campo social se pueden encontrar dos tipos de educación: **formal** y **no formal,** entendiéndose la primera como la que es impartida por diferentes instituciones que son reconocidas por certificaciones o acreditaciones brindadas por el Estado; en cambio la educación no formal ocupa un lugar en la vida de las personas desde los grupos de pares, la influencia de los medios de comunicación, las relaciones ocasionales, y la gran variedad de organizaciones y situaciones de acogida de niños y niñas con finalidades que por lo general son de alimentación, atención, cuidado y/o recreación.

En este curso introductorio nos interesa destacar que la educación inicial comprende tanto lo formal como lo no formal, que trasciende las paredes del Jardín Maternal y de Infantes, que involucra las relaciones afectivas, el barrio, la ciudad, el campo, entre otros indisolublemente ligados a situaciones de vida, que atraviesan y dejan su impronta desde el nacimiento y la crianza de cada niña y cada niño.

La complejidad de la educación de los niños y de las niñas radica al menos en tres cuestiones sumamente importantes, sin quitar que hay muchas más que requieren atención pero que escapan a las posibilidades del presente trabajo abordar aquí. En primer lugar el cambio de paradigma que se da a partir de la adhesión que la República Argentina realiza a la Convención de los Derechos del niño en el año 1990, y su incorporación a la Constitución Nacional en la reforma de 1994, así como las leyes que a partir de allí se fueron sancionando y la jurisprudencia que ha ido marcando claramente las regulaciones con respecto a los derechos que tiene el mencionado colectivo pasando de ser “objeto de tutela” a ser “sujetos de derechos”, eliminado la “patria potestad” del Código Civil y Comercial e incorporando el concepto de “responsabilidad parental” destinado fundamentalmente a garantizar el “interés superior” del niño y de la niña. Cambios que si bien se concretaron en la legislación no han sido suficientemente adoptados por la sociedad, lo que nos interpela profundamente a educadoras y educadores y a quienes se están formando para serlo. Resumiendo la primera cuestión a considerar es el desafío que suponen las transformaciones que son indispensable realizar dentro de las instituciones que reciben, cuidan, atienden y educan a niños y niñas a fin de garantizar la titularidad de derechos.

La segunda gran cuestión es la consideración del contexto social y político que enmarca la adhesión a la Convención de los Derechos de los niños y de las niñas y tiene que ver con el despliegue de políticas neoliberales que desde los años 90, a través de organismos internacionales, se han instalado en los distintos países latinoamericanos, pasando el Estado de ser garante de los derechos de los ciudadanos a ser mero administrador de la “cosa pública” y ajustado a los principios

del llamado Consenso de Washington cuyas prioridades están centradas en el mercado y muy distanciadas de las problemáticas sociales.

> Hoy la pobreza alcanza a más de la mitad de las niñas, niños y adolescentes de nuestro país y crece la inseguridad alimentaria en la infancia: según datos del primer semestre de 2019 difundidos por el INDEC, el 52,6% de niñas y niños menores de 15 años son pobres y la indigencia subió de 8 a 13,1%. El último informe del Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA) destacó que la proporción de niñas y niños en hogares que no logran cubrir las necesidades alimentarias de todos sus miembros alcanzó el 29,3% en 2018, la cifra más elevada de la década.https://www.infobae.com/sociedad/2019/11/20/en-el-30-aniversario-sobre-la-convencion-de-los-derechos-del-nino-la-argentina-debe-saldar-su-deuda-con-la-infancia/

A 30 años de la sanción de la Convención de los Derechos de los niños, los Estados no se hacen cargo de la deuda que día a día se profundiza tanto en lo material como en lo simbólico, lo que hace que gran cantidad de niños y niñas que asisten a distintas organizaciones e instituciones no puedan ser efectivamente sujetos de derechos porque no los pueden ejercer.

En tercer lugar, las prácticas que se utilizan en la atención de niños y niñas, que en muchos casos se vinculan más con propuestas de enseñanza ligadas a modelos tradicionales o tecnocráticos que niegan aspectos fundamentales como son su derecho a participar en todas las acciones que le conciernen, el derecho a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta, el derecho a la dignidad y a la integridad personal, a la libertad que implica tener sus propias ideas y creencias o culto religioso, al juego recreativo, al medio ambiente, para el desarrollo de los niños y de las niñas como son la importancia de la libertad corporal, de movimiento, de expresión, el respeto a los tiempos y ritmos de aprendizajes de los niños y de las niñas y a los diferentes estilos de aprendizaje atendiendo a las múltiples inteligencias que sabemos no se limitan a lo intelectual o cognitivo, así como el reconocimiento y la aceptación de que la infancia es el tiempo de jugar; para los niños y las niñas el jugar forma parte de una experiencia vital, que hace que todo lo aprendan jugando. Todo lo mencionado está claramente resguardado por distintas leyes que garantizan al niño y a la niña sus derechos a una vida digna.

Dentro de la educación que se ocupa de las infancias, se habla de nivel inicial cuando se hace referencia a las instituciones que forman parte del Ministerio de Educación y por la tanto de la estructura del sistema educativo provincial en tanto es el primer espacio institucionalizado en el que los niños y las niñas comienzan su trayectoria educativa , educación inicial cuando nos referimos a la educación que se brinda en dichas instituciones, escuela infantil y educación infantil son términos

que se utilizan en otros países y que también son tomados por educadores, educadoras para referirnos a todo tipo de organización o institución y de educación vinculada con niños y niñas, sin limitarlo a si las propuestas están dentro de la educación formal o no formal.

La legislación fundamental que encuadra la educación infantil está conformada por el siguiente marco legal:

En primer lugar la Constitución Nacional, en especial el artículo 41 referido al derecho a un ambiente sano, el artículo 42 que garantiza la protección a un consumo respetuoso y saludable y a una educación para ello, el artículo 75 que encomienda al Congreso en su inciso 19 sancionar leyes que garanticen para la educación, "la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales.", y en el inciso 23 "Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad."

En orden cronológico le sigue la Ley 26061 – de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes – sancionada en el año 2005, que da cuerpo o regula los principios de la Convención, fundamentalmente en cuanto al interés superior del niño, la obligatoriedad de la aplicación de la Convención. Establece que los derechos y las garantías establecidos en la ley son de "orden público, irrenunciables, interdependientes, indivisibles e intransigibles", explica los alcances del "interés superior del niño", establece los criterios generales que deben seguir las políticas públicas de la niñez, ratifica la responsabilidad de los organismos del Estado en el cumplimiento de dichas políticas, y avanza en ratificar y ampliar lo establecido en la Convención. Establece las medidas de protección de los derechos de la niñez y los órganos administrativos que deben garantizar la protección de los derechos, creando la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia y el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia así como la figura del Defensor de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Otra ley que es fundamental desde la perspectiva de derechos es la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada en octubre del 2006 y acompañada de numerosos documentos curriculares que explican cómo trabajar los ejes que propone, y que se mencionan a continuación: reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo y la salud.

En el mismo año, 2006, se sanciona la Ley 26206, en la que se explicita claramente que "La educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años inclusive, siendo obligatorio el último", que está constituida por "una unidad pedagógica universal e inclusiva y comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad", "conformado por dos ciclos, el Jardín Maternal: desde los cuarenta y cinco (45) días a dos (2) años de edad inclusive y el Jardín de Infantes: desde tres (3) a cinco (5) años de edad, inclusive". Cabe destacar que en el año 2015 se aprobó a nivel nacional la obligatoriedad de la sala cuatro (4) años y la universalización de los servicios educativos para niños de 3 años. En esta ley se establecen los fines y objetivos de las políticas educativas, la organización y estructura del Sistema Educativo Nacional y la definición y objetivos de la Educación Inicial.

La ley 26.618 sancionada en el año 2010 llamada de ley de matrimonio igualitario, viene a regular el matrimonio civil respetando la identidad de género de las y los cónyuges y por último la Ley 26743, llamada Derecho a la Identidad de género que reconoce el derecho de todos y todas las personas a la identidad de género y en ese sentido a su libre desarrollo en función de la misma, y a ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada.

Todo este marco legal, contextualiza la tarea docente desde la perspectiva de derechos, la que es complementada con aportes teóricos referidos a la construcción de ciudadanía desde la socialización política.

Estructura de la educación inicial a nivel provincial.

Según establece la ley provincial 6.691[1]de la provincia del Chaco en su Art**.** 27. - La estructura del Sistema Educativo Provincial comprende cuatro (4) Niveles: 1) Educación Inicial, 2) Educación Primaria, 3) Educación Secundaria y 4) Educación Superior-, y diez (10) Modalidades.

Entendiendo como Modalidades del Sistema Educativo Provincial a aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son Modalidades que se vinculan con la educación inicial: la Educación Bilingüe Intercultural; la Educación en Contextos de Encierro y la Educación Hospitalaria y Domiciliaria.

[1] La presente Ley Provincial de educación N°6.691, puede encontrarse en el siguiente sitio: de la Dirección de documentación :http://dirdocumentacion.blogspot.com/

Bibliografía

Antelo, E. (2005) "La pedagogía y la época", en Serra, S. (coord.): La pedagogía y los imperativos de la época. Buenos Aires: Noveduc.

Bertolini, M. (2013). Educación infantil y ciudadanía. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional La Infancia en perspectiva. Múltiples miradas sobre las nuevas culturas del aprendizaje y el desarrollo de la infancia. Universidad Nacional de Villa María Córdoba. https://www.academia.edu/26188064/Libro_de_res%C3%BAmenes_Congreso_Internacional_La_infancia_en_perspectiva

Diker, G. (2010). Los sentidos del cambio en educación en Frigerio y Diker (comp) Educar: ese acto político. Paraná. Entre Ríos: Fundación La Hendija.

Zabalza, M. (1996). Didáctica de la Educación Infantil. Madrid: Narcea.

IV. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO EN EL JARDÍN MATERNAL Y DE INFANTES.

Norma Elena Bregagnolo y Zulema del Carmen Nussbaum.

Pensar en la organización de una Institución infantil implica considerar la distribución del tiempo, de los espacios y agrupamientos y más aún cuando, como proponen las leyes de educación, debemos tener en cuenta la particularidad de cada uno de los ciclos: Maternal e Infantes. En cuanto a la organización de tiempos y espacios son muy diferentes. El caso del Jardín Maternal debe tener en cuenta en los primeros años de vida que los bebés necesitan atención y educación sobre la base de: ALIMENTACIÒN- HIGIENE- SUEÑO Y JUEGO. Mientras más pequeños son, los horarios de sueño y vigilia son breves y es por ello que los docentes deben tener presente las necesidades desde una perspectiva integral, sin perder de vista también el aspecto biológico de los pequeños para organizar una jornada escolar.

Es por ello que en este sentido y tal y cómo plantean Soto y Violante, en Educación para la Crianza (2006), una de las cuestiones más controvertidas para el maternal, tiene que ver con los contenidos necesarios para trabajar con niños pequeños. Esta duda, para algunos. Sabido es que a estas edades la subsistencia de un ser humano se basa en: la alimentación, el sueño, la higiene y el juego. Estos que son actividades que lo mantienen vivo.

Trabajar con niños pequeños implica una responsabilidad y un compromiso mayor porque involucra dar siempre fundamentos y razones desde la que se elaboran las propuestas de actividades

para esta edad. Mientras más pequeños son los chicos, más conocimiento debe tener el docente. Un error puede dejar una huella que perdurará por el resto de la vida de ese ser humano.

Es por ello que es necesario que quienes deseen trabajar con esta edad deben tener presente que, mientras más pequeños los niños, mayor compromiso desde lo afectivo, corporal tiene el docente.

Su compromiso corporal, se ve seriamente implicado con cada bebé o niño que no desarrolla su autonomía motriz en la bipedestación, ya que mientras la docente cambia un pañal en la sala, los otros bebés o niños pequeños, se desplazan por toda la sala. En este compromiso e involucramiento corporal por parte del docente, en la mayoría de los casos, le dificulta atender a todos los chicos a la vez.

Es por eso que y tal como lo menciona Zabalza, M.A(1999); en este sentido, el espacio se transforma en el mejor aliado del docente, cuando este sabe utilizarlo. Es por ello que se puede apreciar como desde el momento en que los pequeños conquistan su autonomía y pueden sentarse, desplazarse, arrastrarse, gatear y caminar, la preferencia de ellos se centra en desarrollar la curiosidad de los elementos cotidianos, los más comunes y los más sencillos factibles de ser manipulados por ellos.

Esta manipulación implica el uso de los cinco sentidos. Objetos que puedan ser manejados, agitados, sacudidos, arrojados y por supuesto que puedan ser llevados a la boca y que en este caso el docente debe tener la precaución de tener presente que la seguridad debe ser un componente importantísimo al momento de presentar algo a los niños pequeños, ya que lo más sencillo en manos de un bebé puede transformarse en un peligro. Por ello se evitará darle objetos pequeños que puedan ser tragados, o evitar darle objetos que contengan líquidos o sólidos dudosos. Así mismo también se deberá evitar cualquier tipo de objeto que genere obstrucción en las vías respiratorias. Esto es solo por mencionar que en estas edades: 45 días a 2 años, se deberán extremar los cuidados con los niños pequeños a los efectos de resguardar la vida de los mismos.

Para finalizar en cuanto a la organización de los tiempos puede encontrarse una diversidad en las diferentes instituciones y esto generalmente responde a la organización interna que cada institución realiza, conociendo los grupos con los que trabaja.

Aunque la mayoría gira en torno a las actividades cotidianas o de rutina (Soto y Violante, 2006). Estas actividades tienen el valor de propiciar a los niños las nociones de organización del tiempo, lo que le confiere un carácter confiable, previsible hacia la institución y la tarea, brindándole orden, confianza y seguridad.

En el caso del Jardín Maternal a distribución del tiempo y los espacios guarda una directa relación con la edad de los niños, asentadas sobre la pedagogía de la crianza, a continuación mencionamos la organización:

- **Alimentación:** dependiendo de la edad de los pequeños. Ya que desde el momento en que los niños pasan de la alimentación líquida a la sólida y pueden sentarse ya están en condiciones de compartir con sus pares.
- **Higiene:** no hay que olvidarse que a estas edades la mayoría usa pañales y este momento de higiene, también es un tiempo de encuentro donde se establece un diálogo a través de miradas, gestos, palabras, caricias, tiempo espacio que puede constituirse en juego.
- **Sueño:** Como ya se mencionará anteriormente, hay pequeños que necesitan descansar, pero hay otros que sus tiempos de vigilia son más largos.
- **Juego**: existen diferentes tipos de juegos que los más pequeños pueden realizar (búsqueda del tesoro, juegos con canciones, juegos de manos, juegos heurísticos, etc). Lo importante es que el docente debe ser el experto conocedor de todo lo que puede hacer un niño pequeño en este sentido.

Existen actividades cotidianas o de rutinas, que tienen el valor de permitirles a las niñas y a los niños la organización del tiempo, que a la vez le da un carácter confiable, previsible hacia la institución y la tarea, brindándole orden, confianza y seguridad.

En cuanto a la organización para el **ciclo de Infantes** se deberá pensar que la organización de una Institución infantil implica considerar la distribución del tiempo, de los espacios y agrupamientos.

Respecto al tipo de estructura temporal usada, la organización de la jornada, los ritmos y las pausas son reflejos de criterios que sostienen en cuanto a lo pedagógico, psicológico, biológico y sociológico. Domenech y Viñas (1997) señalan entre los grandes criterios para la distribución temporal:

- Higiénicos biológicos, respecto a las decisiones del tiempo, estas deben atender a las necesidades biológicas básicas, considerando aspectos de fatiga y la atención, cuestión que es muy relativa y personal en cada niña y en cada niño.
- Socio-Culturales: La autonomía de la institución se ve limitada por condicionantes de tipo sociocultural y político, como la normativa legal y reglamentaria del contexto geográfico, costumbres sociales y necesidades sociales.

En la Educación primaria los tiempos se establecen en bloques que duran 40 minutos, en cambio en el Jardín Maternal y de Infantes, la organización del tiempo tuvo históricamente un componente de flexibilidad, considerando a los docentes, la institución y especialmente el interés, necesidades y ritmos de los niños; más aún en el jardín maternal. Ahora bien, puede mencionarse que si bien la Ley 26.206/06 habla de una unidad pedagógica cuando se habla de la educación inicial,

en el caso del tiempo y de los espacios el jardín maternal exige una distribución en este sentido muy diferente al jardín de infantes.

Tradicionalmente las instituciones de Educación Inicial se organizan en Momentos o Períodos

- **Momento o período de Iniciación**: se realiza la ceremonia de izamiento y/o saludo a la bandera, junto a todo el personal y niños/as de la institución, es un momento de encuentro, saludos. Luego continúan en las salas, generalmente ubicados en la alfombra, es un espacio que propicia el diálogo, donde los niños/as y la/él docente comparten novedades, inquietudes, curiosidades, conflictos, y se realiza una introducción y organización conjunta de las actividades a desarrollarse durante la jornada de clases como así también los colaboradores durante el momento de la merienda, si los hubiera y toda otra cuestión referente a la organización del día.
- **Momento o período de Juego Trabajo**: este momento tiene como objetivos ofrecer a los/as niños/as oportunidades de juegos, de elaborar, planear y efectuar proyectos individuales y/o grupales que pueden ser propuestos por el/la docente o los mismos/as niños/as; poner en contacto a los/as niños/as con diferentes tipos de materiales para estimular su expresión creadora; ofrece oportunidades de aprender a trabajar con otros niños de manera armoniosa, compartiendo ideas y materiales de manera colaborativa; pone en juego pautas de convivencia; al tener protagonismo aprende a valorar sus producciones y responsabilizarse de todo el proceso haciéndose cargo también del orden y la higiene, disfruta tanto del proceso como del proyecto concluido, este momento propicia la autonomía y socialización de los/as niños/as.

Este momento/período se organiza en:

a) Planificación de la labor: Elección y planteo del Trabajo.

b) Desarrollo que consiste en la realización del trabajo elegido.

c) Evaluación: Compartir y valorar el trabajo efectuado, tanto con la/el docente, el grupo de compañeros/as como así también con sus familias, considerando el deseo de los/as niños/as.

a) Arreglo e higiene del espacio: guardado de materiales, orden e higiene de la sala o cualquier otro espacio de haya sido utilizado.

Entre las actividades posibles durante el período/momento juego trabajo son: Actividades en los diferentes Rincones o Sectores de la sala, como ser actividades de pintura o collage en el Rincón de Arte; ensartado, construcciones, Encaje en el Rincón de Madurez; Dramatizaciones en Rincón que lleva este nombre; Lecturas en el Rincón de la Biblioteca, Construcción en el Rincón del Carpintero; entre otras posibilidades.

En este momento también se incluyen la Unidades de Centros de Interés, definidas por Ardiles Gray de Stein como:

> unidades de trabajo que incluyen proyectos educativos sobre situaciones sociales, vitales y reales del ambiente en que crece y se desarrolla el niño y por lo tanto, elementos de su mediato interés: el hogar, el almacén, los negocios, cada uno de los diferentes servidores públicos, los distintos medios de transporte…(2005:160, 161).

Parafraseando a la autora, es posible definir a los Centros de Interés como Unidades de Trabajo sumamente completas donde a partir de los proyectos educativos los/as niños/as adquieren conocimientos, nociones de tiempo – espacio, amplían la información, enriquecen el vocabulario, desarrollan su creatividad y diferentes tipos de expresión, canalizan curiosidades, intereses y necesidades, a través de una variedad de actividades.

- **Momento o período de experiencia en conjunto** que incluye diversidad de actividades de expresión artística, experiencias científicas. En este período se realizan actividades en contacto directo con la vida real, por lo que es necesario considerar la ubicación (zona urbana, sub urbana o rural) y el contexto socio cultural en el cual se ubica el Jardín para ver las posibilidades de acceso a los lugares donde se realizarán las experiencias. Sabido es la marcada curiosidad que tienen los/as niños/as por el mundo que los rodea, la continua actitud de exploración de su entorno con la búsqueda de respuesta a cada "por qué" de las cosas que ven, por esto sus intereses y curiosidades deben estar satisfechas a través de experiencias científicas y situaciones que estén al alcance de ellos/as, esto denota la importancia que tiene en el Ciclo de Infantes la observación y la experimentación, en este sentido Soledad Ardiles Gray de Stein define:

> El Jardín de Infantes es entonces el lugar apropiado para presentar las simples leyes de la naturaleza e introducir algunos de los más elementales hechos científicos de la vida. Será necesario ayudar al niño a observar comprensivamente y a obtener conclusiones. Debemos recordar que nos encontramos en esta edad frente al comienzo del verdadero pensamiento científico. (2005: 124)

El objetivo fundamental de este momento/período de experiencias en conjunto es acercar a los/as niños/as a las fuentes de información o al tema que será el centro o motivo de trabajo y conversación, permiten elaborar supuestos, captar, comprender e internalizar los diferentes aspectos o fenómenos que exploren; las conversaciones y posibilidades de expresión en el contexto de este tipo de actividades son de gran valor para el desarrollo de los/as niños/as. Las temáticas a trabajar están relacionadas con la vida vegetal, animal, minerales, fenómenos de la naturaleza, físicos y químicos, temas vinculados al clima, funcionamiento de maquinarias, visitas a museos u otros lugares vinculados a la cultura, a la historia. También en este momento se

pueden proponer actividades de Música y/o Expresión Corporal a través de la experiencia directa, entre otros que puedan surgir del interés de los niños/as. Se desarrolla con la totalidad del grupo o en pequeños grupos, según el tema y el tipo de propuesta y fundamentalmente el interés de los/as niños/as.

- **Momento de juego al aire libre**: el objetivo principal es satisfacer la necesidad de movimiento que tienen los/as niños/as, permitir la canalización de los movimientos espontáneos, que pueda explorar las diferentes posibilidades y construir la noción de su propio esquema corporal en relación al espacio físico y social y la noción temporal. Este tipo de actividades se desarrollan al aire libre, en un espacio natural con juegos, aparatos, diferentes elementos.

Durante este momento, además de los juegos libres optativos como los juegos tradicionales o juegos grupales e individuales, realizan Educación Física con pequeños elementos (bolsitas, aros, cajones, sogas, bastones, pelotas, etc.), gimnasia natural (caminar, saltar, correr, empujar, traccionar, etc.), actividades con grandes aparatos (trepadoras, escaleras fijas y móviles, troncos de distintas alturas, túneles con caños, etc.). Estas actividades propician el desarrollo de la confianza y la autoestima en los/as niños/as consolidando la autonomía.

- **Momento o Período de Narración**: Este es uno de los momentos privilegiados de una jornada, el acercamiento del/la niño/a a la magia y fantasía del mundo de la literatura, podrán ser cuentos, poesías, adivinanzas, trabalenguas u otros tipos literarios narrados o leídos, podrán intervenir la música, la dramatización de acuerdo al relato. Este momento pretende brindar experiencias placenteras donde los/as niños/as pueden ser oyentes, observadores/as o relatores/as, donde los mismos niños pueden leer el cuento a partir de las imágenes o porque se acuerden de memoria porque ya lo conocen, donde puede inventar un nuevo cuento o recrear uno ya conocido, donde puede jugar con el absurdo, entre otras cosas *"Permitir al niño el libre vuelo de la fantasía dentro de su mundo y del dinamismo de su propia edad".(Ardiles Gray de Stein, S., 2005: 126).*

- **Momento o Período de Higiene y Merienda**: Si bien uno de los objetivos de este momento es satisfacer la necesidad de alimentación producida por el desgaste de energía que tienen los niños por las diferentes actividades, también pretende ser un tiempo espacio de sociabilidad, de encuentro donde se produzcan intercambios de miradas, gestos, diálogos, donde también haya un cuidado especial con respecto a la calidad y variedad de alimentación y cuestiones vinculadas a las pautas de convivencia, especialmente las relacionadas con la higiene y el orden, donde se organizan y cooperan para servir y luego juntar los elementos.

- **Momento o Período de Descanso**: Se pretende brindar a los niños/as un espacio relajante, definitivo y estable de quietud, donde pueda relajar su cuerpo.

Hay dos tipos de descanso durante la Jornada, uno el que se va dando naturalmente con la alternancia y cambio de las actividades, y otro más sostenido y relajado que dará la sensación de quietud y distensión, que se realiza a media mañana, generalmente al regresar del momento al aire libre a media tarde, en ocasiones luego de la merienda por la tarde. A veces se utilizan canciones o música instrumental para acompañar este momento.

- **Momento o Período de Despedida**: es el momento de cierre y evaluación de la Jornada, donde comparten como se sintieron, se propicia el diálogo para que expresen que les gustó o que no les gustó, que quisieran hacer el día siguiente, si hay algún pedido o recordatorio tanto de la/el docente o los/as niños/as, entre otras cuestiones que puedan surgir. Buscan sus pertenencias y luego de saludar en la sala o en el patio común con la ceremonia de arrío de la Bandera, de acuerdo al turno y organización Institucional, se retiran cuando los busca algún integrante de la familia o tutor.

Laguía, María José y Cinta Vidal (2008) sostienen que la organización por rincones no supone sólo una nueva manera de distribuir la clase en espacios diferentes, esta fórmula no representa por sí misma, ninguna alternativa a la enseñanza rígida y tradicional. Es el maestro el primer motor de cambio, ya que ha de variar radicalmente su actitud en el quehacer cotidiano. La escuela debe crear un clima de confianza y de seguridad hacia los padres y los propios niños, y velar porque este proceso de adaptación se haga de la manera más armoniosa posible. Organizar la clase por rincones es una estrategia pedagógica.

Claudia G. Alonso y Lidia Manqueira (2009) exponen que los ambientes son portadores de mensajes, conforman una escenografía que pueden convertirse en un medio propicio para el enriquecimiento expresivo, intelectual y personal, para ello se propone empezar a ver con ojos de niño. Resulta interesante hacer una diferenciación entre espacio y ambiente, entendiendo que el espacio hace referencia al aspecto físico, mientras que cuando se habla de ambiente se hace referencia al sistema de relaciones que se establecen en ese espacio físico: las relaciones entre niños y docentes, entre pares y las relaciones con la comunidad educativa.

El ambiente se dinamiza en la interrelación de todos los elementos que lo conforman y ayuda a flexibilizar la dimensión física del espacio que deberá ser polivalente, es decir que pueda ser utilizado para múltiples funciones. El espacio no es neutro, cobra sentido en relación con las acciones que el docente tenga previsto desarrollar en él y está impregnado de símbolos, objetos y significados. El docente que se apropie del espacio le da la posibilidad de transmitir un mensaje coherente con su propuesta educativa.

En cuanto a la distribución del espacio las salas de Jardín de Infantes se organiza en áreas o rincones temáticos, ambientados con mobiliario, objetos, materiales didácticos, herramientas, etc.,

según el tipo de juego o actividades que caracteriza a cada uno de estos espacios. Entre los más destacados se encuentran:

- El Rincón de la casa
- El Rincón de carpintería.
- El Rincón de bibliotecas.
- El Rincón de madurez.
- El rincón de arte.
- El Rincón de bloques.
- El Rincón de ciencia.

Estos espacios fueron construidos y pensados con la impronta de los precursores (Federico Fröebel, María Montessori, Ovidio Decroly entre otros) del Nivel, sin embargo actualmente son puestos en consideración, existe una revisión en relación a la distribución del tiempo y el espacio en el Jardín Maternal y de Infantes, que incluye la creación de nuevos escenarios de juego, que serán abordados en profundidad en distintas asignaturas.

La importancia del juego en la Educación Inicial.

> Para que el juego sea juego (…) hay un punto en el que se cortan amarras, se abandona el muelle y se entra en el territorio siempre inquietante del propio imaginario, se entra a buscar algo que nunca jamás se encuentra pero que, por eso mismo se debe seguir buscando. Siempre hay riesgo y extrañeza. Graciela Montes.

Es necesario abordar el juego desde algunas preguntas puede dar lugar a interpretaciones diversas sugeridas por Carina Tonofky: *"¿Por qué el juego? ¿Para qué se juega? ¿Cuán imprescindible se vuelve el jugar?¿Hay "infancia" sin juego?¿ Hay humanidad " sin jugar"? ¿Quién juega en la escuela? ¿ A que juega la escuela?¿ Qué juegos estamos jugando los que acompañamos a los niños en el jardín?¿ Qué fue de nuestros juegos de la infancia? ¿En qué lugar de nosotros mismos se alojan nuestra capacidad y posibilidad lúdicas?¿A que jugamos los adultos?¿Qué le aporta el juego a la cultura?¿Qué le aporta la cultura a los juegos de los niños de hoy?¿Qué hace que un juguete sea "juguete"?¿Cómo instala una demiurgia en el cuerpo de una barbi o en un muñeco transformer, de eso que los adultos nos da trabajo armar y un poco más aún interactuar?¿Hay acaso algún plus en el vínculo si el juego interviene en la escena del encuentro humana? ¿Hay juego sin vínculo en la primera infancia? ¿Hay vínculo sin juego? ¿Confiamos en el juego? ¿Qué esperamos de él? ¿De qué logros o fracasos lo hacemos responsables? ¿Qué sentimos al jugar*?". (2004:2).

V. PERCEPCIONES SOBRE DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE: TRAYECTORIAS ESCOLARES… TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN.

Lucía Moré y Norma Elena Bregagnolo.

Se profundiza a lo largo de este capítulo la búsqueda de sentido interpelando a representaciones y mitos implícitos, con respecto a la "maestra jardinera", la niñez y la Educación Inicial.

Las trayectorias escolares marcan el rumbo, definen posturas, se presentan como modelos a imitar, pero en realidad ¿qué son? ¿De qué manera se relacionan con la vida personal de cada uno al momento de elegir la carrera docente?

Pensamos la formación (cualquiera sea el nivel de que se trate) como un trayecto, un itinerario, un recorrido y, en tanto tal, un proceso complejo, personal, subjetivo e intersubjetivo. Sin embargo, creemos necesario aclarar que el recorrido educativo que puede realizar una persona en formación responde a itinerarios diversos y flexibles, acordamos con la visión de Anijovich que expresa:

> El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida del alumno, la etapa de preparación institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua. (2009:28).

De esta manera el desempeño profesional docente se construye desde la misma historia personal de cada una y cada uno, en especial con la trayectoria escolar recorrida.

Durante el trayecto de nuestras vidas fuimos estudiantes, aprendimos sobre lo que esto implica, pero también vimos diferentes modelos o maneras de desarrollar el trabajo docente. Es decir que la elección acerca de la carrera no nace solamente al finalizar la escuela secundaria, sino mucho antes, es necesario definir en su complejidad de qué forma se construye a partir de las experiencias individuales y colectivas vividas en las trayectorias de formación.

Cada estudiante ingresante trae consigo itinerarios formativos a partir de los cuales se autodefine o es definido por los actores de un espacio nuevo como es el universitario. Llegan a una nueva comunidad, se incorporan a ella con una historia personal y de formación que impacta directamente en su futuro recorrido y con una serie de preconceptos en relación con la carrera que

eligieron.

El concepto de “trayectos de formación” o de “trayectorias escolares” tiene implícita la idea de recorrido, de pasaje de un estado a otro. Podríamos considerar a las y los estudiantes ingresantes como transeúntes, quienes hacen ese recorrido.

Aprendemos de la mano de otro y ese aprendizaje es esencialmente comunicativo, bidireccional, horizontal, inclusivo, ideológico, político, conceptual, recursivo, cognitivamente desafiante. Es importante comprender la importancia de esa mediación, de esa “iniciación” para traspasar el umbral de una semiósfera a otra, en el sentido de los distintos espacios simbólicos que habitamos y que transitamos como seres humanos (Lotman, 2000).

Ser estudiante universitario significa ser a partir de un “otro”, de “muchos “otros”, con quienes nos encontramos y con quienes, a partir de la acción y el discurso, creamos juntos un espacio (Arendt, 2005, p. 225), una semiósfera.

Este “espacio de aparición”, en el sentido del espacio donde yo aparezco ante otras/os y otras/os aparecen ante mí, se da en este momento de encuentro y desencuentro con todas/as las/os “otras/as” con las/os que me encontraré durante la formación, a la que concebimos como un camino por recorrer, como un pasaje de un estado de ser a ser en otro estado, a pertenecer.

Mientras que las y los estudiantes tienen una mirada expectante hacia el futuro en relación con lo que vendrá, el cuerpo docente en la etapa inicial plantea una mirada retrospectiva, que busca recuperar un historial del recorrido de formación para –desde allí- continuar el recorrido. A través de distintos dispositivos pedagógicos vamos hacia atrás para, luego de un proceso reflexivo y crítico, continuar hacia adelante.

Reconstruir nuestras trayectorias escolares es pensar(nos), pensar a los otros (niños, niñas, estudiantes, profesores, directivos, auxiliares de la educación), pensar en el objeto de conocimiento, en los contenidos y en las circunstancias en que dicho contenido tuvo lugar (lugar, tiempo, modo). Nos sirve para reflexionar acerca de nuestra historia educativa al hacer visibles conceptos, preconceptos, creencias, prejuicios que nos conforman como personas.

Poner en escritura lo vivido es una forma de hacer consciente algunos presupuestos relacionados con nuestra elección de carrera o que podrán definirnos como futuros docentes. Una forma de hacerlo es a través de narraciones, de relatos escritos como autobiografías, biografías, historias de vida.

¿Cómo es el proceso de escritura de las narrativas?

Las narrativas son una modalidad que nos permiten ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo a través del punto de vista de los implicados, personas que aportan por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso, recuperando su propia voz al hacerla pública.

Tengamos en cuenta que todos estos géneros discursivos (biografías, autobiografías, historias de vida) son relatos, narraciones acerca de la vida de una persona, es el *qué* de su escritura.

> Las biografías, por tanto, no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo. Como ya decía en otro momento, se trata de una estrategia para dar «voz» a los sujetos, como participantes de una realidad educativa, política y social, a partir de la cual es posible reconocer los diferentes contextos mediante un proceso de deconstrucción ideológica.(Rivas y Sepúlveda, 2009: Pp.19).

Luego, es necesario que tengan claridad acerca de cómo lo harán. Todas y todos somos escritores y en tanto tal tomamos decisiones acerca de lo que vamos a escribir, para quién lo hacemos, quién es el/la destinatario/a de nuestro escrito, cómo lo realizaremos.

Todas y todos somos autores pero en el escrito asumimos la voz de un/a narrador/a, que es quien cuenta. Para ello, tenemos que definir qué persona gramatical utilizaremos ¿Una 1ª persona gramatical? ¿Una 3ª persona gramatical?

En el caso de narraciones de trayectorias escolares, se recupera lo que Jackson (1992) llama "marcas" de la enseñanza, se las visibiliza, se las restituye. Un narrador en 1ª persona gramatical (yo) evoca su experiencia pasada y desde la reflexión crítica, "afronta una situación de singularidad" (Schön, 1992, p.46). En este tipo de escritos las categorías de autor y narrador coinciden en la misma persona.

Se organiza la narrativa a partir de una "experiencia", entendida experiencia aquí, en términos de Larrosa como *"aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir, de las relaciones, de los otros."* (2011, 9) A partir de esta situación inicial se delimita el contexto de los hechos, es decir el espacio, el tiempo y personaje y/o personajes, se detalla el suceso que cambia, que moviliza la situación inicial, la resolución positiva o negativa del suceso, detallando lo que "pasa" y lo que "me pasa" en esa "experiencia".

Luego se explicita la situación final, es decir el desenlace de la historia donde se presentan los cambios que se produjeron en la situación inicial, cabe recordar que toda narración es la historia de una transformación. A lo largo de los relatos el narrador expresa opiniones, sensaciones, emociones, recuerdos o comentarios sobre lo que está contando.

Así como se aprende a leer, leyendo; se aprende a escribir, escribiendo. La lectura y la escritura son prácticas sociales, son contenidos en acción. Por ello, en este Taller les invitamos a que produzcan sus propias escrituras.

Referencias bibliográficas:

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. España: Paidós.

Jackson, P.W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Paidós.

Lotman, Y. (2000) *La semiósfera*. Madrid, Cátedra.

Schön, D. (1992). L*a formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Rosario. Editorial Homo Sapiens.

Rivas Flores, J.I. y Herrera Pastor, D. (coords.) (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro.

VI. ALGUNOS APORTES PARA PENSAR LA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN EN CLAVE HISTÓRICA

Ileana Ramírez y Alcides Musín

Sobre la Historia de la Educación

En este escrito presentamos algunas líneas introductorias sobre los sentidos y la importancia de la historia, y específicamente la historia de la educación, en una carrera de formación docente y en una instancia de formación profesional que se ocupe de pensar la educación para las infancias.

Según los actuales acuerdos alcanzados al respecto en el Consejo Federal de Educación, la historia de la educación forma parte del llamado “Campo de la Formación General”, definido como aquel dirigido a:

> Desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes. (Resolución CFE 24/07, p.10)

Al interior de su organización, este campo de formación privilegia las propuestas basadas en disciplinas con tradición en el debate educativo (como son la historia y la política de la educación), ya que constituyen fuertes organizadores del contenido académico por su rigor epistemológico y

metodológico, su estructura ordenada, y la construcción de un vocabulario de conceptos específicos. En definitiva, hablamos del aporte de esta disciplina a la construcción de marcos conceptuales respecto de la educación, la enseñanza, la sociedad, entre otros.

Estos planteos van en consonancia con la convicción de la necesidad de recuperar la condición histórico-política de la educación y de la tarea docente y de investigación como parte relevante de la preparación profesional. La perspectiva histórica es de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre sociedad, Estado y educación, como las identidades y prácticas docentes a la luz de su desarrollo histórico y político. Evitando cualquier exposición lineal de etapas, es importante ampliar la mirada desde una perspectiva en diacronía y sincronía de los acontecimientos que fueron abonando la construcción de sentidos dentro del campo educativo, pedagógico y específicamente del nivel inicial. En otras palabras, entendemos que la mirada histórica y política permite desestimar las versiones simplificadas y simplificadoras del pasado.

Para esta oportunidad, desarrollaremos algunos argumentos que nos permitirán comprender el sentido de construcción socio histórica en torno a los conceptos de infancias y de aula.

Sobre la infancia

Generalmente, cuando nos referimos a la infancia se sobreentiende que es un estado biológico y que responde a determinadas características psicológicas específicas. Sin embargo, ésta es una concepción muy moderna, es decir actual, ya que la infancia no siempre fue considerada de este modo.

Silvia Grinberg y Esther Levy (2009) plantean que el concepto de “infancia” es una *categoría sociológica* de aparición relativamente reciente que está vinculada, entre otros procesos, con los cambios experimentados en el modelo de producción, de organización y división del trabajo y, en directa relación, con las prácticas familiares, además de la influencia de la religión, principalmente católica, en la construcción de determinadas concepciones.

La publicación en 1960 del libro del historiador francés Philippe Ariès *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*[2]*,* hoy un clásico de referencia insoslayable, constituyó un hito para los estudios sobre el origen de la concepción moderna de la infancia. La tesis fundamental de la obra de Ariès sostiene que durante la Edad Media no llegó a existir un período especial de edad llamado niñez, al que se le reconocía unos propios y únicos valores, privilegios y restricciones. Al contrario, una vez que los niños comenzaban a demostrar las características propias de la vida adulta (por ejemplo la razón interpretada a través del dominio del lenguaje, fuerza suficiente, etc.) se los

2 Ariès basó principalmente sus interpretaciones de la historia del concepto de infancia en el uso, realmente sugestivo, de la iconografía de los siglos XV y XVI, prestando gran atención a descifrar ropas, expresiones faciales, objetos, y sólo en algunos casos, pocos, a textos de la época. Sus evidencias históricas las extrajo básicamente de la iconografía y de una forma “más bien impresionista”, como llegó finalmente a reconocer. Para él, el arte era fiel reflejo de las formas de vida de cada época, y el arte de aquellos siglos mostraba en sus escenas de multitudes cómo la vida se hacía en público y cómo los niños se mezclaban con los adultos formando parte de las multitudes.

incorporaba rápidamente a ésta e incluso se los penalizaba como adultos hasta con la muerte.

Ante todo, lo que Ariès desea es hacer visible cómo la actitud de los adultos frente a la infancia ha cambiado en el transcurso de la historia, y sigue cambiando hoy en día de manera lenta, y en ocasiones imperceptibles, para nosotros. Según el historiador, se pasa de una sociedad amplificada, en la que el niño, cuando apenas era capaz de valerse por sí mismo, vivía ya como adulto en medio de los adultos, "libre", en cuanto ser autónomo y productivo, a una sociedad que se recluye en núcleos familiares, privatizando a la infancia y segregándola mediante diversos dispositivos de encierro que implican la intervención de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela.

Uno de los puntos de partida de su indagación fue un hecho evidente: en la iconografía de la alta Edad Media (siglos V a IX, aproximadamente) se representaba al niño como un hombre en miniatura, mientras que es típico de la familia europea del siglo XIX organizarse "con el niño en el centro". Entonces, se propuso explicar históricamente este tránsito del *olvido* a la *centralidad* de la infancia.

En relación a los saberes, discursos y prácticas, se ha estudiado que la configuración de la infancia como categoría surge en estrecha conexión con la institucionalización de la pedagogía y la escuela moderna, asociada a la expansión de prácticas de cuidado y protección relacionadas con los saberes de la medicina y los saberes provenientes de la psicología, en la búsqueda de constituir una sociedad bajo los parámetros del proyecto de la modernidad (Herrera y Cárdenas Palermo, 2014). Se revela de este modo cómo los saberes expertos han incidido en las formas de comprender e interpelar a los sujetos, al acotar prácticas y estrategias tendientes a instituir modos de ser niño (pero también modos de ser madre, maestro, tutor, entre otras figuras de autoridad).

La Historia de la Educación Infantil. La infancia y su educación como objetos de estudio

Al adentrarnos en el campo de la Historia de la Educación Infantil, se hace necesario precisar algunos términos y conceptos que nos ayuden a entender y comprender mejor nuestro objeto de estudio.

El término “educación preescolar” es, además de un término técnico, una categoría histórica. Podemos hablar de educación preescolar sólo desde que la educación obligatoria ha sido regulada y desde que ha sido posible distinguir entre edad escolar y edad preescolar (Väg, 1991). La educación preescolar se identifica, usualmente, con la educación de niños con edades comprendidas entre los 2-3 y 6-7 años.

El término “primera infancia” tiene dos acepciones: la primera, vinculada a *infantia* en latín -niños de hasta 7 años- y la segunda, sólo incluiría los tres primeros años de vida. En la actualidad existe un amplio consenso alrededor de que la primera es la acepción correcta. En un sentido

histórico amplio, entonces, *primera infancia* y *educación de la primera infancia* son los términos correctos.

No obstante, es preciso aclarar que, y particularmente luego de la Conferencia Mundial de Educación para Todos que se llevó a cabo en Jomtien (Tailandia) en 1990, se ha extendido y aceptado unánimemente el término "educación inicial" para hacer referencia al tramo de aprendizaje de los niños de 0 a 6-7 años. La atención y el desarrollo de la primera infancia y la educación inicial surgieron a partir de esta conferencia como línea de acción sobresaliente para la última década del siglo XX (Myers, 2000).

> La definición del término "educación inicial" no es una tarea sencilla, pues requiere acudir a conceptos relacionados, como el de infancia, susceptibles de diversas interpretaciones en función de cada contexto. De hecho, al hacer referencia a la "educación inicial" resulta complejo establecer una diferenciación precisa entre ésta y expresiones cercanas como "educación preescolar" o "educación infantil". (…)
>
> Hoy la ampliación de estos conceptos conduce a la consideración de diversas modalidades de educación y aprendizaje destinadas a los niños desde las primeras semanas de vida hasta su ingreso en la escuela primaria. La educación inicial incluye, en la práctica, una mezcla de guarderías, preescolares, círculos infantiles, jardines de infancia, clases de preprimaria, programas asistenciales, etc., presentes en buena parte de los países del mundo. De esta forma, aunque exista una terminología más o menos común para referirse a ese ámbito, en realidad viene a enmascarar una gran diversidad de prácticas y sistemas de atención a la infancia. (Egido Gálvez, 2000, p. 120)

Sobre el aula

El aula, tal como la conocemos hoy en día, no tiene nada de "natural". Los autores Dussel y Caruso (2003) nos plantean que

> la difusión del término 'aula' en relación con la escolaridad elemental sólo se produjo con la victoria de los métodos pedagógicos que proponían una organización de la enseñanza por grupos escolares diferenciados entre sí, a veces por edad y otras por sus logros de aprendizaje. (p. 26)

El "aula" fue sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo, en diferentes aspectos, por ejemplo en su estructuración material; esto quiere decir que se han cambiado criterios de organización del espacio, en el mobiliario a utilizar, en los materiales didácticos. También los cambios se vieron

reflejados en la estructura comunicacional del aula, esto hace referencia a lo que se comunica, cómo se comunica, quién lo hace, dónde se ubica el o la que comunica, entre otros.

En definitiva, compartimos la perspectiva de Dussel y Caruso al entender que el aula de clase es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas y posibilidades. Asimismo, el aula implica una materialidad y una estructura de comunicación entre sujetos. Es una comunicación jerárquica, es una relación mediada por el saber pero también es una relación de poder. El y la docente tiene poder de definir las pautas de esa relación, pues si la relación constitutiva de la escuela es la interacción docente-alumno, en ella el poder es privativo del maestro, dada la asimetría que surge del hecho de que los agentes movilizan recursos diferenciales en sus interacciones. Desde luego, el poder del docente no sólo se vincula con los recursos del conocimiento que puede movilizar en dicha interacción sino también con el hecho de que exhibe un mandato de la sociedad para conducirla.

Cierre

En esta primera aproximación a la disciplina historia de la educación no queremos dejar de remarcar su potencial para poder analizar determinadas categorías como las de “infancia”, “aula” y “escuela”, puesto que estamos en condiciones de sostener que ellas son un producto socio histórico de un momento determinado de la historia de la humanidad euro occidental. En sus orígenes la compleja articulación de condiciones sociales, económicas, políticas y culturales incidieron en su configuración, en las características cambiantes que se le fueron asignando con el devenir del tiempo y en las diferentes interpretaciones y significados que se les fueron asignando.

No pretendemos con ello clausurar el debate y la discusión, que seguro resultarán altamente significativos. Tan solo queremos “poner sobre la mesa” estos conceptos para poder seguir pensando juntos sus “cambios” y/o “permanencias”.

Bibliografía

- Dussel, I. y Caruso, M. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Egido Gálvez, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación, 22*, pp. 119-154.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Herrera, M. C. y Cárdenas Palermo, Y. (2014). Infancia y subjetivación en América Latina. Apuntes para la historia de la educación y la cultura. En N. Arata y M. Southwell (Comps.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 181-200). Buenos

Aires, Argentina: Editorial UNIPE.

- Musín, A., Ramírez, I. y Silva, C. (2010). *Historia de la Educación Infantil. Breve introducción a la asignatura,* Resistencia, Argentina: Facultad de Humanidades-UNNE.
- Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de Educación, 22*, pp. 17-39.

VII. APORTES DE LA PSICOLOGÍA A LA COMPRENSIÓN DEL CAMPO VIII. DE LAS INFANCIAS

Mariana Aguirre, Luciana Gaudini, Julieta Gerber, Ana Paula Lasgoity y Rocío Vicente

En el presente capitulo, que se enmarca en el *Área del Sujeto de la Educación* dentro del Plan de Estudios del Profesorado de Educación Inicial, se trabajarán los aportes de la Psicología a la Educación Infantil.

En ese sentido, la Psicología contribuye a problematizar los conceptos de niñez e infancia, así como de las principales teorías psicológicas que abordan el desarrollo y los procesos de constitución subjetiva, que aportan a la comprensión de fenómenos y acontecimientos que hacen a la particularidad del sujeto infantil.Asimismo, la Psicología como marco disciplinar contribuye a la reflexión sobre los sujetos en el campo de la Educación, marcando la especificidad de los aportes de las teorías del aprendizaje.

La **Psicología** como ciencia contribuye en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial, con sus conocimientos para la comprensión del *Sujeto de la Educación* y del *hecho educativo*. Constituye un sustancial aporte para la construcción de un objeto de conocimiento educativo entendiendo la especificidad de lo “educativo” en los procesos de enseñanza –aprendizaje en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas.

La Psicología contribuye a demarcar las dimensiones que constituyen al Sujeto y sus posibilidades de aprender. Los procesos de estructuración subjetiva y los deseos del sujeto “sujetado” por una cultura que le determina códigos de comunicación, de lenguaje, y marcos referenciales.

En ese sentido promueve y aporta a la reflexión y comprensión del estudio de las infancias, proporcionado elementos que contribuyan a repensar el sujeto niño o niña al cual se orientan las prácticas pedagógicas.

Específicamente la ***Psicología de las infancias*** estudia los procesos de constitución subjetiva del llamado cachorro humano, entendiendo que el mismo está esencialmente determinado por los procesos de interacción social.

El psicoanálisis como disciplina científica sustenta su intervención sobre la base del paradigma del inconsciente, su aporte al campo de la educación permitirá considerar las particularidades de las relaciones subjetivas. Este sujeto no viene transmitido por la biología, sino que es un estatuto a asumirse, a construirse, es allí donde ubicamos la importancia de la familia como matriz de subjetividad y su función estructurante.

En psicoanálisis hablar de familia implica pensar una serie de recursos simbólicos que se encuentran antes del advenimiento de un sujeto: siempre hay alguien que nos antecede, nos marca y nos configura. Por estas mismas razones y por la singularidad que tendrán los que la integran, por decisión conciente o inconciente, la relación que tendrá a su cargo la estructuración subjetiva de otros será la familia.

Sabemos que existen múltiples conformaciones familiares. Como lo plantea Lacan (1938) en su texto “La familia o los complejos familiares”, la noción de familia es cultural. ¿Qué significa esto? que nosotros los humanos no estamos ligados a otros por la biología, sino por los lazos sociales que se logran efectivizar durante un momento de nuestras existencias, y que por lo tanto tendrá efectos sociales y culturales. No existe una familia elemental, principio ideal y modelo de cualquier otra; la familia conyugal es solo un tipo más de agrupamiento familiar.

Así como la familia, el **juego** constituye un aspecto fundamental en el desarrollo del niño, representa su actividad principal y es un elemento esencial que propicia una progresiva construcción de diversos aspectos de la constitución subjetiva. Es el primer acto creativo del ser humano, comienza cuando el niño es bebé, a través del vínculo que se establece entre la realidad exterior, las fantasías y las necesidades, donde los deseos se van constituyendo. La importancia del juego reside en ser una herramienta constitutiva, con una lógica propia y dentro de una trama significante.

La necesidad de jugar es propia de todo niño, estando determinado por las condiciones materiales de existencia, en un contexto social e histórico concreto, siendo imprescindible considerar lo lúdico en el Nivel Inicial como el interjuego entre factores individuales y sociales que se condicionan mutuamente en una relación dialéctica en la cual se integran el docente, los alumnos, el conocimiento y el contexto.

A través del juego se sientan las bases para el desarrollo de diferentes capacidades, como las destrezas psicomotrices y de coordinación, el conocimiento del propio cuerpo, sus capacidades y limitaciones; el **desarrollo de las habilidades cognitivas** de atención, percepción y memoria; el **desarrollo afectivo**, permitiendo la expresión de situaciones vividas y la expresión de afectos de diverso tipo; y **lo social**, estableciendo contacto con pares y adultos e ingresando, por medio de las reglas del juego, en un sistema de normativas que le permitirá adaptarse a las reglas de la institucionales y de la sociedad en general. Como puede apreciarse, es también *en el juego como se constituye la subjetividad humana.*

Los niños y las niñas construyen conocimientos haciendo, jugando, experimentando; esto implica actuar sobre su entorno, apropiarse de él, conquistarlo en un proceso de interrelación con los demás. Observar el juego nos da cuenta de las características del desarrollo afectivo y social, su nivel de autonomía, lo cual va favoreciendo la participación para la construcción y la aceptación de normas que regulan el funcionamiento del grupo humano.

Es en ese puente entre los conocimientos psicológicos y el campo de la educación, donde será necesario diferenciar entre diversas áreas de estudio de la Psicología (psicología del aprendizaje, psicología evolutiva y del desarrollo, etc.), así como reconocer los vínculos y diferenciaciones con disciplinas próximas (como antropología, biología, filosofía, etc.).

Entonces, el abordaje de los desarrollos acerca del campo de la Psicología de la Educación, donde las teorías del aprendizaje y su clasificación van desde teorías como el Conductismo hasta las Cognitivas, así como algunas nociones sobre Neurociencias, permite un primer acercamiento acerca de diversos estudios que interpretan cómo es posible aprender y cuáles son las derivaciones didácticas que los docentes pueden implementar a partir de estos aportes.

Algunas definiciones, nos indican que la **Psicología Educacional** es una rama de la Psicología que estudia los procesos de cambio surgidos en el sujeto como fruto de su relación con instituciones educativas formales y no formales (jardín de infantes, escuela, familia, etc.) Comprende, por lo tanto, el análisis de las formas de aprender y de enseñar, y las intervenciones educativas con el objeto de mejorar el proceso. Estudia cómo los sujetos aprenden y en qué forma se desarrollan estos aprendizajes. Principalmente, centrada en un análisis de las diversas teorías psicológicas que explican el aprendizaje y el desarrollo.

Cada una de ellas brinda sus propias conceptualizaciones y metodología, dando pie a múltiples acepciones y abordajes. Por medio de sus diversas escuelas, la Psicología explora conceptos como la percepción, la atención, la motivación, la emoción, el funcionamiento del cerebro,

la inteligencia, el pensamiento, la personalidad, las relaciones personales, la conciencia y la inconsciencia.

Por lo tanto, dentro del campo de la educación coexisten distintas escuelas o teorías psicológicas que se consideran **Teorías del Aprendizaje**. Estas teorías explican los factores biológicos, variables ambientales, aspectos culturales que intervienen en el individuo dialécticamente produciendo procesos mentales/cognitivos para la adquisición del conocimiento. Así como los procesos internos del individuo en su relación con las demás personas generan distintos tipos de aprendizajes donde se visualizan cambios conductuales de carácter transitorio o permanente.

Brevemente: los aportes de los distintos enfoques dan cuenta de la complejidad del aprendizaje: las corrientes denominadas **constructivistas** postulan la construcción del conocimiento a lo largo de toda la vida de una persona. Entienden al conocimiento como un proceso en permanente cambio, dinamismo, participación e interacción del sujeto con sus influencias ambientales. Plantean la necesidad de entregar al estudiante las herramientas necesarias que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas puedan verse modificadas y siga aprendiendo. Las teorías que van a encontrar dentro del denominado constructivismo son: la **Teoría de la Gestalt:** su estructura global de los hechos y conocimientos concede más importancia a la comprensión que a la simple acumulación de conocimientos

En segundo lugar, la **Teoría Psicogenética de Piaget** establece que, el aprendizaje se produce cuando se genera un desequilibrio o un conflicto cognitivo, dando lugar a nuevos procesos de equilibración y adaptación al medio circundante por los procesos de asimilación y de acomodación. La complejidad del aprendizaje dependerá de la posibilidad que tenga de construir y reestructurar sus propias estructuras cognitivas en relación con el medio en que se encuentre.

Por su parte, **la Psicología Socio–Histórica de Vigotsky** entiende que sujeto siempre aprende en interacción con otro. Plantea que el sujeto humano es producto y productor de cultura, y, por lo tanto, el aprendizaje se producirá con la ayuda de la interacción social con un semejante, (llamado otro significativo) y situado en determinado contexto socio cultural.

La teoría del **Aprendizaje Significativo de Ausubel** pone el acento en la organización del conocimiento, según condiciones precisas a nivel lógico, cognitivo y motivacional-afectivo. Resulta necesaria una significatividad psicológica para que el contenido sea relevante para el individuo que aprende y con referencia a sus conocimientos anteriores. Asimismo, es necesaria

una predisposición para el aprendizaje significativo por parte del sujeto, lo cual lleva a hablar de un tercer nivel, el nivel motivacional-actitudinal-afectivo.

En cuanto a la teoría del **Aprendizaje Socio-cognitivo de Bandura**, establece que la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado, ésta forma de aprender acelera y posibilita el desarrollo de mecanismos cognitivos complejos y pautas de acción social. Pone en eje la determinación recíproca entre el ambiente, la conducta y los factores personales (cognitivos y emocionales).

Otra perspectiva en la Psicología la darán las **Neurociencias,** que se constituyen en una herramienta para conocer los procesos internos que intervienen en el sujeto. Tratando de desentrañar la manera de cómo la actividad del cerebro se relaciona con la psiquis y el comportamiento, revolucionando la manera de entender nuestras conductas y lo que es más importante aún: cómo aprende, cómo guarda información nuestro cerebro y cuáles son los procesos biológicos que facilitan el aprendizaje Los procesos madurativos tienen que ver con aspectos como el crecimiento, donde lo biológico y lo ambiental se entrecruzan produciendo lo que se denomina el desarrollo cognitivo de una persona.

Por lo tanto, la contribución de la Psicología al campo de la niñez e infancia, a la comprensión de las nociones de desarrollo y los procesos de constitución subjetiva se sostienen en la revisión de distintas posiciones teórico-metodológicas que abarcan desde los enfoques asociacionistas-conductuales, los aportes del psicoanálisis, hasta los actuales desarrollos en psicología cognitiva, siempre en relación a los aportes que pueden brindar a la comprensión del campo de la educación.

Las lecturas aportadas por la Psicología intentan fundamentar la intervención didáctica y a reconocer los elementos más significativos de cada etapa vital del desarrollo (infancias, adolescencias y adultez), abarcando sus diversos aspectos y orientándonos a aportar instrumentos que sean de utilidad al futuro docente en Educación Inicial, para su posicionamiento ante sujetos que aprenden de acuerdo con el momento particular del ciclo vital que están atravesando. Considerando como clave lo vincular: desde una comprensión de la complejidad de la trama vincular en sus aspectos subjetivos, intersubjetivos y transubjetivos.

Es en el jardín de infantes y en la escuela donde el niño despliega la inteligencia y la subjetividad, las proyecciones lúdicas, gráficas y discursivas, y donde la intervención eficaz de docentes debería ser destinada a poder resituar la problemática de un niño con el grupo, y a reubicar el lugar de la transferencia afectiva y contratransferencia del docente en relación con el vínculo con el niño. Así nos preguntaremos: qué aprende un niño y como construye su inteligencia, sin

desvincularlo de la posición subjetiva y del espacio escolar propio de la Educación Inicial, reviendo allí, como y de qué modo, se sostienen y benefician los procesos de subjetivación.

Bibliografía:

- Pozo, J. I. (1997) TEORIAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE. 5TA EDICIÓN. MORATA MADRID.
- Pozo Munico, J. I. (2006) APRENDICES Y MAESTROS. Alianza Editorial.
- Puente Ferreras, A. (2008) COGNICIÓN Y APRENDIZAJE. FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS. Ediciones Pirámide
- Freiria, J.E (2004) LA AVENTURA DEL SABER PSICOLÓGICO 2. CAP.7. Ediciones Ayamed. Buenos Aires.
- Schlemenson, S,. *(2001*) EL APRENDIZAJE, UN ENCUENTRO DE SENTIDOS. *Pag-11- 52. Buenos Aires. Kapelusz Editora.*
- Fernández, Alicia (2000). "LA INTELIGENCIA ATRAPADA". Ed. Nueva Visión
- Colángelo, A. La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. INFANCIAS Y JUVENTUDES. PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social. Universidad Nacional de La Plata, Argentina www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf.
- Piaget, J. (1969) "*Psicología del niño*" Ediciones Morata. Madrid
- Freud, S. (1976.) Más Allá del Principio del Placer. En Obras Completas (tomo XVIII). Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. (1976). Tres Ensayos de Teoría Sexual. En Obras Completas, (tomo VII). Buenos Aires: Amorrortu. (2º Ensayo: La Sexualidad Infantil).
- Freud, S. (1976). Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. En Obras Completas, (tomo XVI). Buenos Aires, Amorrortu. (Conferencia N.º 21: "Desarrollos libidinales y Organizaciones sexuales").
- Freud, S. (1976) La Organización Genital infantil. En Obras Completas (tomo XIX). Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. (1976) El Sepultamiento del Complejo de Edipo. En Obras Completas, (tomo XIX). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1932-33) Nuevas Lecciones Introductorias al Psicoanálisis, Lección 34 "Aclaraciones, Aplicaciones y Observaciones". Pág. 3184 a 3190. Obras Completas. Traducción Luis López –Ballesteros y de Torres. Editorial Losada, Biblioteca Nueva: Buenos Aires

VII. NOTAS SOBRE LITERATURA, CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN INICIAL

Jimena V. Gusberti y M. Cecilia Modenutti.

Como sabemos, la actividad creadora se basa en la *capacidad de combinación*. Fundamentalmente, la imaginación *se estructura con elementos tomados de la realidad* y, hasta las creaciones que consideramos más fantásticas, no son otra cosa que *una nueva combinación producto de una actividad transformadora.* Sólo que la actividad transformadora de la imaginación, como señala Vigotsky (2003), depende por supuesto de la riqueza y la diversidad de la experiencia anterior, ya que esta experiencia brinda el material con el cual se ha estructurado la fantasía. Así es que, como ya habrán advertido, la inclusión de Literatura en la formación de las/los futuras/os docentes de Educación Inicial apuntará a descubrir (o mejor, redescubrir) y apreciar –estética e ideológicamente- diversos y estimulantes mundos posibles, mundos de ficción que irán a enriquecer de manera directa nuestra mirada de "lo real".

Estas experiencias de *lo literario* se inician tempranamente en nuestras vidas (y en las vidas de las y los niñas y niños para quienes leeremos, narraremos, cantaremos y recitaremos durante nuestra vida profesional) cuando disfrutamos de la musicalidad de las palabras, del juego de sus múltiples sentidos, de su potencia en la construcción de mundos imaginarios. Antes aún de la palabra:

> Leer es algo más que descifrar, aunque toda lectura suponga un desciframiento. Leer es construir sentido. No sólo se "lee" lo que está cifrado en letras. Se "lee" una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña...Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado.
>
> Mucho antes de disponer del lenguaje, un bebé "lee" el mundo que lo rodea, busca señales, anticipa acontecimientos según esas señales, registra lazos de significación entre un tono de voz, un rumor de fondo, un ruido de pasos por el pasillo y la desazón, o el consuelo. El movimiento de una cortina, cierta luminosidad, el contacto con la colcha de la cama algo "le dicen". No se trata de un significado que está allí de antemano, no es cierto que ese movimiento de la cortina, esa luminosidad o ese contacto con la colcha estén preparados para decirle lo mismo a cualquier otro bebé. El ha construido la significación, es resultado de su trabajo. (Montes, 2001)

También cuando a partir de seductoras historias, antiguas o nuevas, tratamos de darnos respuestas sobre cuestiones inquietantes del mundo y quienes lo habitamos, porque "contar historias

es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana" (Bruner, 2003)

A la vez, lo que entendamos como Literatura –como un lenguaje expresivo, y como un campo del saber abordado desde su historicidad y desde la Crítica y la Teoría literarias- estará en tensión constante con lo que entendamos como "adecuado" -o no- para los niños y niñas, o incluso "valioso" de ser comunicado en una institución, por ejemplo, en lo que arriba se definió como "Momento de la Narración".

Surgirán interrogantes como: ¿qué clase de Literatura se considera Literatura para niños? (le llamaremos la cuestión de la *tradición del género).* Incluso aparecerán otros como ¿de qué se les puede hablar a los niños?, ¿cuánto puede comprender un niño de tal o cual edad?, o ¿para qué "nos sirve" este relato, este poema? (le llamaremos la cuestión de las *intrusiones* de otras disciplinas)

Así, se volverán parte de la reflexión qué materiales de lectura pondremos a circular, cómo y cuándo.

> (…) no se puede negar que hay situaciones más amparadoras de lectura que otras. La ocasión tiene su importancia. Y la disponibilidad. Y también las destrezas, las prácticas, cierto entrenamiento… La actitud de lectura, esa postura primera, hecha de toma de distancia, perplejidad y arrojo –una actitud en cierta forma natural y condición necesaria para cualquier forma ulterior de lectura– no es un don mágico y eterno sino una historia. Una historia hecha de prácticas y episodios de la que no se conoce el desenlace. Puede madurar o achicharrarse. Puede abrirse o sumirse hasta claudicar. El mismo niño que se asombraba ante el lenguaje puede, con el tiempo y la falta de estímulo, darlo por sentado. El que estaba dispuesto a contar sus sorpresas y sus descubrimientos, si no es oído, puede no sólo dejar de contar sino también de sorprenderse. Y el que no fue llevado a "despertar" frente al libro estará, posiblemente, cada vez más dispuesto a dormirse sobre él bostezando aburrimiento. (Montes, 2001)

A nivel áulico la idea se concretará cuando organicemos el "Rincón de biblioteca" y programamos el espacio-tiempo de sus actividades. Para ello será necesaria una selección cuidada de los materiales existentes en la sala, de acuerdo con las primeras intenciones que tengamos como mediadores de lectura, y previo diagnóstico del recorrido lector que pudiera –o no- tener el grupo de niños a nuestro cargo. En ocasiones sentiremos el deseo de incorporar libros de nuestra biblioteca personal o de la biblioteca institucional, si es que la hubiera, y aún en esos casos, lo que favorecerá concretar un momento gozoso de lectura será tener claridad sobre nuestros criterios de selección. Éstos, por supuesto variarán según los objetivos planteados en el proyecto institucional, las unidades didácticas planificadas para cada sala, nuestro interés particular por algún tema, autor o género, o bien las propuestas de los propios niños.

En cualquier caso, nuestro desafío empieza hoy, cuando nos empezamos a preparar profesionalmente para deconstruir los lugares comunes con los que nuestro mundo adulto clasifica y ordena tanto la Literatura "infantil" como "la infancia".

Bibliografía:

- Bruner, J. (2003) ¿Por qué la narrativa? *En La fábrica de historias.* México: Fondo de Cultura.
- Montes, G. (2001) *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. MECCyT de la Nación Argentina.
- Vygostky, L.(2003) *La imaginación y el arte en la edad infantil*. Bs.As..Nuestra América.

IX. EL VALOR DE PLÁSTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL.

Graciela Beatriz Rojas

"Plástica es arte, es expresión, comunicación,
juego y magia".
Pérez Ulloa, Iris (2002) p. 11.

En general podemos decir que la educación plástica abarca las ***actividades creativas de orden visual***, que reúnen las condiciones de ser obras creadas por su autor**, originales**: no copiadas ni hechas de manera que contengan la intervención de otra persona distinta del autor de la obra; **expresivas**: que reflejan el mundo interior de quien las realiza, no tienen que responder a otra necesidad que la manifestación de las experiencias, emociones, sensaciones, sentimientos que quien las realiza; **construidas por su autor**: pintura, escultura, dibujo, modelado, trozado, plegado, grabado, etc.; **ser visuales**: se aprecian con la vista aunque también con el tacto y pueden intervenir otros sentidos.
La expresión plástica es además un lenguaje, por lo tanto y como todo lenguaje, posee un código propio que se debe conocer para poder usarlo libremente y además para saber leer el mensaje propuesto por otras personas y poder comprenderlo, de manera que se produzca la comunicación entre un creador y quienes disfrutan mirando, "leyendo", la obra. En el momento mismo de la creación la relación, el diálogo, se da entre el autor y los materiales, de esa conjunción surge la obra.

El objetivo central de la educación plástica no es aprender a dibujar sino que los alumnos desarrollen su creatividad, también que desarrollen el potencial de sus sentidos y

de su capacidad perceptual, y además que desarrollen su capacidad de expresión y comunicación.

Una persona creativa es un ser sensible, capaz de adaptarse a diversas situaciones proponiendo maneras propias y diferentes de resolver los diversos problemas o alternativas que se le presenten; la persona creativa es un ser abierto y flexible. La actividad artística desarrolla el pensamiento llamado divergente, alternativo, que es el que abre la posibilidad a las personas de encontrar soluciones a las múltiples alternativas que aparezcan durante su vida. Este tipo de pensamiento es diferente del lógico desarrollado por otras áreas de la escolarización y es importante proveer a los individuos la posibilidad de desarrollar ambos tipos de pensamiento, de desplegar todo su potencial intelectual y emocional.

El desarrollo de la percepción y los sentidos (sensopercepción) abre a las personas el goce de su mundo, tanto natural como cultural, enriquece al hombre sensibilizándolo ante todo lo que lo rodea, lo conecta con el placer de descubrir su propio entorno valorándolo y disfrutando de él. En este aspecto le permite conocer, contemplar y comprender los productos de nuestra cultura.

La educación artística posibilita la expresión personal, única e irrepetible, esta actividad da elementos emocionales que contribuyen a la autoafirmación, a la autoestima. Víktor Lowenfed nos dice:

> El arte es una actividad dinámica y unificadora…El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, como siente y como ve." (Lownfeld y Lambert Brittain, 1980, p. 15).

El **arte** es, ante todo, un lenguaje n a t u r a l, una actividad emocional de crear y de apreciar valores. *Nos ayuda a expresar-nos.*

Es por ello que a través de la **Educación Plástica**, el ser humano alcanza un desenvolvimiento armónico y equilibrado.

Las experiencias artísticas enriquecen a las personas en su dimensión estética, a través del desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la imaginación y la fantasía en procesos altamente integrados, en los que intervienen desde la percepción y hasta el razonamiento… Y esto debe ser promovido substancialmente desde la primera infancia.

Siguiendo los objetivos de la *educación por medio del arte*, será nuestra tarea entonces comprender las necesidades de expresión y comunicación del niño para enriquecer las bases de su futura personalidad, conocer la importancia de la evolución de la expresión plástica infantil y abordar las incumbencias del rol docente de manera dinámica y sumamente interdisciplinaria en base a los tres ejes que atraviesan el área artística: apreciación, producción y contextualización.

La relevancia de la Educación Plástica en el ámbito educativo del nivel inicial se centra en el desarrollo integral del niño, el cual se construye a través del logro de un verdadero aprendizaje activo, selectivo y significativo. La educación de la sensibilidad (por medio de los sentidos) es la vía idónea para el despliegue de todas las potencialidades mentales. El conocimiento y manejo del lenguaje plástico facilita a la maduración cognitiva, emocional y senso-motriz del niño y proporciona esenciales herramientas para su eficaz comunicación en el futuro.

*No se puede enseñar aquello que no se conoce y no se puede disfrutar aquello que no se siente.*La valoración y el gusto estético se irán construyendo desde pequeños, pero antes es necesario que los futuros docentes lo aprehendan mediante el cultivo del lenguaje expresivo que nos compete y el máximo atesoramiento de experiencias sensoriales. El acercamiento a las obras de arte y al patrimonio cultural de una región, como así también el contacto directo con la naturaleza favorece tanto en los niños como en los adultos una actitud diferente frente a las imágenes.

Del mismo modo, la motivación por parte del docente es clave en toda actividad artística. Orientadamente, un espíritu reflexivo y crítico, la práctica habitual del disfrute y el ejercicio del impulso creador desde la infancia brindarán los fundamentos necesarios para la obtención de respuestas divergentes a fenómenos comunes y cotidianos, resultando individuos más creativos, autónomos y espontáneos que no se limiten a la mera reproducción mecánica.

X. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL JUEGO.

Adela Acosta.

La puesta en marcha de los juegos brinda una mirada amplia, creativa, y con grandes expectativas para que las estudiantes disfruten, exploren, investiguen y desarrollen experiencia y vivencias que sean potenciadoras de desafíos, habilidades motrices y competencias corporales para el goce lúdico-motriz.

Mientras se juega hay movimiento, se producen cambios, se investiga, se explora hay soluciones o logros, ensayo-error, hay correcciones, tensión, equilibrio y libertad. La libertad es una característica del juego ya que el mismo es un acto voluntario, espontáneo, placentero.

La disponibilidad corporal se alcanza en el contexto de la interacción entre los modos particulares y los modos culturales de uso del cuerpo y del movimiento ya que la actividad corporal, motriz y lúdica, es el resultado de los intentos de adaptación del ser humano al medio natural y social en los que se pone en juego todas sus dimensiones constitutivas y las pautas de la cultura en la que vive y se desarrolla.

Es fundamental en la Formación Inicial recuperar con los y las futuras docentes los contenidos relacionados con el para qué del juego, sus connotaciones en todas las dimensiones del ser humano, y su vinculación con las demás materias en las que se aborda la temática del juego.

¿Qué implica “Jugar de un modo lúdico”?

1. Participar de una actividad con formato de juego y entendida estrictamente como tal, es decir, una actividad protegida, de riesgo ilusorio, aceptada con el deseo de ir al encuentro de distintos momentos emocionantes, en un contexto diferente signado por lo ficticio y con un sesgo autotélico.

2. Demostrar corporalmente que uno esta allí

3. Favorecer la construcción de un clima de confianza y permiso que consiste en proponer una secuencia de actividades lúdicas (S.A.L),asegurando: La confianza en que nada malo puede suceder, ya que se trata precisamente de un juego, la confianza en uno mismo y en el grupo de pares, y el permiso para disfrutar de un momento de “irrealidad”

4. Provocar una discontinuidad con la situación vivida hasta el momento (Ruptura)

5. Operar un corrimiento sobre el rol docente asignado desde un estereotipo convencional. Este corrimiento puede ser Espacial, que está referido al escenario. De Lenguaje, donde cobra mayor importancia lo gestual que lo verbal. Pedagógico donde deberán prevalecer los intereses del sujeto-jugador por sobre los del sujeto-alumno.

6. Respetar el sentido y la fuente de emoción del juego: Considerar el sentido, significa que el niño sepa a lo que está jugando, las estrategias adecuadas y en qué momento utilizarlas.

Permitir una comunicación fluida con la estructura del juego elegido. Respetar la fuente de emoción: de lucha, de actuación, de suerte, de vértigo, de descubrimiento, de construcción.

7. Reconocer la luz verde evidencia la capacidad (por parte de quien conduce) de darse cuenta si los jugadores están involucrados en la situación lúdica. Aquí se demuestra si las condiciones esperadas hasta ese momento son propicias para continuar, ya que la "calidad", en cuanto a experiencias agradables y valiosas y la claridad de las respuestas de los jugadores nos habilitan a seguir.[3]

La importancia de no solo jugar sino analizar y reflexionar sobre como se contribuye a que los niños y las niñas construyan juegos, creando y facilitando el clima -con intencionalidad- y generar las oportunidades de jugar a partir de la exploración libre y exploratorio proponiendo situaciones lúdicas que involucren la posibilidad de disfrutar y manifestar la emoción de los niños y niñas, de involucrarse corporalmente desarrollando su integralidad.

> Al jugar, el niño aprende y desarrolla su pensamiento, su imaginación, su creatividad. El Juego le provee un contexto dentro del cual puede ensayar formas de responder a las preguntas con las que se enfrenta, y también construir conocimientos nuevos. El juego lo ayuda a reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo, el juego le permite comunicarse y cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social. (Sarlé, P., 2008).

Desde la Cátedra Educación Física se respalda como decisiva la intervención docente (oportuna y respetuosa) para enriquecer los espacios, los elementos, las motivaciones de los juegos, en relación a propuestas pensadas y elaboradas para ampliar las posibilidades lúdicas y el repertorio de juego en las infancias. Vivenciar los modos en que el futuro educador actuará como mediador, es decir, líder experto, observador participante, consejero, etc. Transitar la experiencia "acerca del jugar" y a partir de allí, que las estudiantes puedan involucrarse en la acción de los niños y las niñas

La propuesta de elaborar actividades lúdicas, y experiencias focaliza una clara revalorización del juego, y es desde los contenidos vivenciales de la Educación Física y el Juego que se planifica enriquecer la experiencia de las estudiantes para su posterior transposición didáctica como futuras profesionales.

La inclusión del juego no puede quedar librada al azar o a la actividad espontánea del niño.

[3] Pavía Victor (2006) "El Juego que interesa". Ediciones Novedades Educativas, Cuenos Aires Argentina.

Se precisa del diseño y la aplicación de actividades sistemáticas y específicas que garanticen la ampliación de la experiencia lúdica en los niños a partir de la enseñanza de una diversidad de juegos, más allá de su aparición como facilitador o medio para enseñar contenidos específicos de otros campos de conocimiento (…). (Sarlé, 2010. pág. 25)

Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos. (Sarlé, 2010 pág. 26)

Bibliografía

Sarlé, P. (2011) Juego y Educación Inicial. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0891-4. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97021

XI. LA EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN.

Rosa Ferreyra y Andrea Fusco.

Este apartado tiene por objetivo acercar la posibilidad de explorar nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad. Aspectos y capacidades que implican más que la simple formación en las disciplinas artísticas –ya sea la educación visual o plástica; la literaria y poética; o la auditiva o música, y la danza- sino que deben servir para la integración de todos los medios de expresión del individuo conjuntamente con el desarrollo de sus posibilidades representativas.

Hoy se sabe que las habilidades musicales se construyen con perseverancia y buenos estímulos, y que tanto el ambiente musical familiar como el social pueden favorecer y acrecentar el interés por las manifestaciones musicales (Akchosky, J.2014).

Las habilidades relacionadas con este lenguaje, según la autora, se expresan en esquemas de acción característicos como ser **la imitación, la repetición y la variación**; y como herramienta de conocimiento y aprendizaje: **la exploración**

Desde la cuna el niño ejercita su capacidad vocal. Imita sonidos, los repite continuamente e introduce variaciones, cambia alturas, en fin disfruta de su producción a partir de la exploración, es decir, a través de acciones que permiten nuevos descubrimientos, nuevas posibilidades. Mediante la imitación intenta reproducir esos hallazgos y/o reproducir modelos preexistentes, no garantizando

un calco del modelo, al que se arribará en sucesivas etapas si ese fuera el objetivo. La *imitación* no implica una copia total de las acciones del adulto o del niño, sino que supone una recursividad compartida, un enriquecimiento del formato, como una primera forma de improvisación musical a partir de sonidos, ritmos, modos de acción o de ejecución. (Akoschky, Fernández y otros, 2013, p. 38). Las variaciones ofrecen nuevos logros, en ocasiones muy creativos, con apertura a nuevas y muy personales producciones. Entre los 12 y 18 meses, los niños escuchan canciones e imitan trozos melódicos finales, luego algunas frases y después de repetirlas en muchas oportunidades logran cantarla casi entera y además introducen variaciones rítmica y melódicas. Por ultimo improvisan e inventan nuevas canciones y ante esa creatividad se sienten realizados. Davis Hargreaves (1998, p. 80) que presta especial atención al desarrollo de la canción enumera las etapas que transitan los niños hasta arribar a la posibilidad de reproducir las canciones que desean incorporar en su repertorio(Hargreaves (1998, p. 81), que van desde las canciones rudimentarias o balbuceo musical (6 a 12 meses), en la que tienen cierta concepción básica de la canción pero no puede precisar alturas, ritmo, etc. Luego se dan las canciones espontáneas (2 y 3 años) consisten en frases que se repiten una y otra vez, donde los contornos melódicos y patrones rítmicos permanecen más o menos constantes (Hargreaves (1998, p.82) y por último la etapa de las canciones aprendidas (4 y 5 años) con una reproducción precisa de contornos de alturas, intervalos, duraciones, etc.

"La *exploración* es entonces un modo potente para aprender incluyendo la exploración sonora vinculada tanto a la producción de sonidos con el propio cuerpo, con objetos y con instrumentos –convencionales y no convencionales– y a la exploración de la propia voz. (Akoschky, Fernández y otros, 2013, p. 39). Entre los instrumentos no convencionales se pueden citar los juguetes sonoros y los "cotidiáfonos", término acuñado por la misma, que refiere a aquellos instrumentos realizados con objetos de uso cotidiano, para ser incluidos en las actividades musicales de jardines y escuelas como una fuente inagotable de sonidos.

Y es el entorno familiar sin duda el primer "soudscape" paisaje sonoro(Murray Schafer,1991) donde el niño crece y se desarrolla, una mamá que canta cuando cocina, cuando lava, cuando los acuna para dormir, sonidos del hogar como grabadores, televisores, lavarropas, el teléfono, los celulares, etc. Este entorno sonoro (soundscape) que rodea al niño da lugar a múltiples vivencias auditivas que quedan grabadas en la memoria. Pero así también después las instituciones educativas se convertirán en otro paisaje sonoro que brindará nuevos estímulos musicales que enriquecerán el bagaje auditivo y la apreciación. Para lograr esto es importante ESCUCHAR con mayor eficacia como lo plantea Murray Schafer, "escuchar es importante en todas las experiencias educativas, en cualquier circunstancia en que se intercambien mensajes verbales o auditivos" (Murray Schafer,

1991pág.11Introducción). El autor expresa que los individuos y las sociedades escuchamos cosas de maneras diversas. Existe una diferencia entre la escucha focalizada y la escucha periférica, por ello focalizamos ciertos sonidos y escuchamos periféricamente otros o ignoramos otros. El paisaje sonoro mundial y los sonidos se han multiplicado con más rapidez que las personas, nos vamos rodeando de más y más aparatos mecánicos y esto ha provocado un entorno más ruidoso y muchos daños fisiológicos dados por la contaminación sonora. Entonces el autor se plantea ¿existe una manera de filtrar o descartar sonidos no deseables permitiendo, sin embargo, el paso de determinados mensajes? ¿o acaso esta sobrecarga sensorial nos conduce finalmente a un estado de sometimiento narcotizado o de derrotada desesperación? (Murray Schafer, 1991 pág 13 Introducción). Para dar respuestas a estos interrogantes el autor describe un método para transformar todo este tema negativo del ruido en una propuesta positiva de diseño del paisaje sonoro. Este paisaje se hace desde adentro y se logra a través de grupos numerosos de personas que aprendan a escuchar sonidos que les rodean con mayor atención crítica. “Cuando hayamos desarrollado alguna agudeza crítica podremos idear proyectos de mayor envergadura con implicaciones sociales de modo que otras personas puedan resultar influenciadas por nuestras propias experiencias. El objetivo primordial consistiría en comenzar a tomar decisiones conscientes sobre el propio diseño de nuestro entorno sonoro.

Para lograr esto propone una colección de ejercicios para realizar que no requieren un entrenamiento complementario para realizarlos en forma individual o grupal, algunos relacionados con la percepción y la audición. Por ejemplo:

1- Anote todos los sonidos que escucha. Tome algunos minutos. Luego si trabajo en grupo lea la lista y preste atención a las diferencias. Esto puede probarse en cualquier lugar, en momentos diferentes, en entornos contrastantes como para desarrollar el hábito de la escucha.(Murray Schafer, 1991 pág.17ejs 1)

2- Haga una lista asignando letras N, H o T dependiendo que se trate de sonidos de la naturaleza, humanos, tecnológicos (producido por una máquina) ¿cuál predomina? Luego coloque una cruz junto al sonido que haya sido producido por usted mismo ¿la mayor parte de los sonidos de su lista fue producido por usted mismo o por otros? Asigne letras C para aquellos sonidos que continuaron incesantemente durante el período de escucha, R para los que se repitieron más de una vez y U para los que se escucharon por única vez (Murray Schafer, 1991 pág.18 ejs 2).

3- Otro ejercicio para producir sonidos: Cada uno debe aportar un sonido interesante de carácter específico. Por ejemplo: un sonido zumbante, un sonido que produzca ruido sordo, un sonido

rasposo, un sonido retumbante, un sonido burbujeante, uno chasqueante, un sonido corrugado, etc. (Murray Schafer, 1991 pág.60. ejs 37).

4- Juego de nombres: formar grupos y cada integrante pronuncia su propio nombre de tantas maneras como sea posible: cantado, gritado, sostenido, repetido rítmicamente o separado en fragmentos. El grupo deberá repetir exactamente lo que oye. También pueden incorporarse aquí movimientos del cuerpo. (Murray Schafer, 1991 pág.77 ejs 50)

Por último propone ejercicios de escucha de sonidos en la sociedad: sonidos del hogar (el baño, la cocina, garaje, pieza) de la ciudad (bocinas, automóviles, sirenas) sonidos de paisajes sonoros que cambian permanentemente a través del tiempo y que pueden ser traídos por la memoria al presente: cajas registradoras con campanilla, manteca batida, bombear agua a mano, la campana del colegio, cortadora de césped manual, máquina de coser a pedal, la campanita de la bicicleta, etc(Murray S. pág. 113 ejs 78) y los actuales: beeps de videojuegos, de agendas electrónicas, teléfonos digitales, clik del teclado de la computadora, etc (Murray, S.1991 pág.119 ejs 82)

En el contexto de este marco teórico la cátedra de Música en la Educación Inicial propone actividades que llevan a formar al estudiante en la escucha atenta de sonidos y paisajes sonoros que los rodean con el objetivo de realizar proyectos musicales grupales que ayuden al futuro docente explorar, vivenciar, improvisar, fabricar instrumentos cotidiáfonos, para imbuirse en parte al mundo de la música a través de la creatividad y de esta forma pueda animar, guiar, acompañar las diversas etapas de desarrollo rítmico y del canto del niño y formarse como un profesional idóneo capaz de dejarse llevar por lo inesperado como lo plantea Silvia Malbrán, estar alerta ante los aportes incidentales, ayudar a configurar “esbozos de ideas” sugeridas por ellos, proponer ajustes que contextualicen los aportes en función de la obra o del todo (Malbrán, S. 1991 pág.19)

Bibliografía

Akchosky, J. (2014) El lenguaje musical en la primera infancia. En Arte, Educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Edit. Libro Metas Educativas 2021. Madrid, España. Diciembre.

Hargreaves, D. (1998).La educación musical de los preescolares. En Música y desarrollo psicológico. Capítulo 3 pág. 73-94. Edit. GRAO. Barcelona, España.

Malbrán, S (1993) El aprendizaje musical de los niños. Cap.1 Música en la etapa inicial.Edit. Actilibro S. A.. Buenos Aires. Argentina

Murray Shafer, R Hacia una educación sonora. 100 ejercicios de audición y producción sonora. Revista Radio Educación 2ª. Innd. https://www.academia.edu/13298511/Hacia_una_educaci%C3%B3n_sonora_Hacia_una_educaci%C3%B3n_sonora

A modo de cierre…

Este recorrido, pretendió dar a conocer la Educación Inicial, su complejidad, la especificidad de su objeto de estudio y la intervención que realiza el docente; seguramente habrán quedado dudas en sus lecturas, lo cual es un dato interesante y los obliga a seguir pensando el oficio de estudiantes en la trayectoria de formación que inician hoy.

Por otra parte, queremos afianzar en ustedes la necesidad de comenzar a poner en práctica el oficio de estudiantes, en una institución distinta a la escuela secundaria, donde desde el lugar de adultos, como futuros y futuras docentes, investigadoras e investigadores exige responsabilidad y autonomía para ir formándolos para el futuro desempeño profesional.

Cabe aclarar, que este es un panorama de la carrera y que no se agotan las temáticas abordadas en el presente taller, seguramente encontrarán en cada una de las materias que cursen un mayor tratamiento y profundidad de los aspectos abordados.

Hay mucho más para seguir analizando, reflexionando…pero esto formará parte de la trama que durante el tiempo cada uno y cada una corroborará. Lo cierto es que se irán sumando nuevos retos y nuevos desafíos en este nuevo camino que hoy inician.

FACULTAD DE HUMANIDADES

Departamento de Educación Inicial

MÓDULO VIDA UNIVERSITARIA

¡BIENVENIDOS/AS INGRESANTES!

Iniciar estudios universitarios implica integrarnos a un mundo desconocido, el de la UNIVERSIDAD y nuestra FACULTAD en particular. Manejarnos en este nuevo espacio, conocer sus reglas, normas, su estructura y organización y todo lo referido a la vida universitaria cómo adaptarnos, ambientarnos y socializar con nuevos compañeros requiere tiempo y esfuerzo.

Por ello, es intención de este módulo, ofrecer algunas recomendaciones que pueden resultarle útiles a la hora de afrontar el desafío de iniciar una carrera universitaria.

En este módulo se abordarán los siguientes temas:

- La universidad y su organización.
- Vida universitaria.
- El rol social de la Universidad
- Régimen de regularidad.
- Régimen de cursado.
- Servicios para estudiantes.

LA UNIVERSIDAD Y SU ORGANIZACIÓN

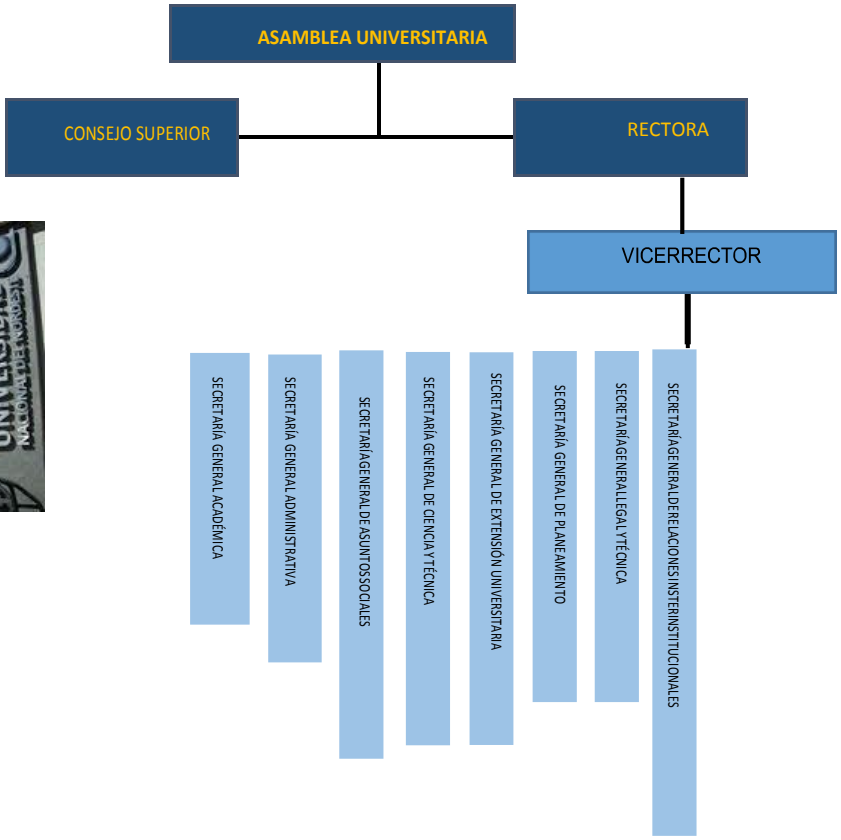
El objetivo fundamental de la Universidad Nacional del Nordeste es formar profesionales integrales para el desarrollo social, económico y cultural. Esto es, hombres que actúen con libertad, responsabilidad, tolerancia y respeto a la dignidad humana y con una sólida formación académica para ser verdaderos y honestos servidores de la comunidad. Procurando que los estudiantes tengan juicio propio, espíritu crítico, iniciativa y responsabilidad.

LA UNNE

En primer lugar, presentamos nuestra institución, la Universidad Nacional del Nordeste, una institución con sedes en las provincias de Chaco y Corrientes. Está conformada por 11 facultades y un instituto.

Nuestra facultad posee además algunas extensiones áulicas ubicadas en el interior de las provincias de Chaco, Corrientes, donde se desarrollan diferentes actividades entre las cuales está el dictado de carreras semipresenciales que atiende a toda la región nordeste del país.

El gobierno de la universidad es ejercido por la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior y el Rector.



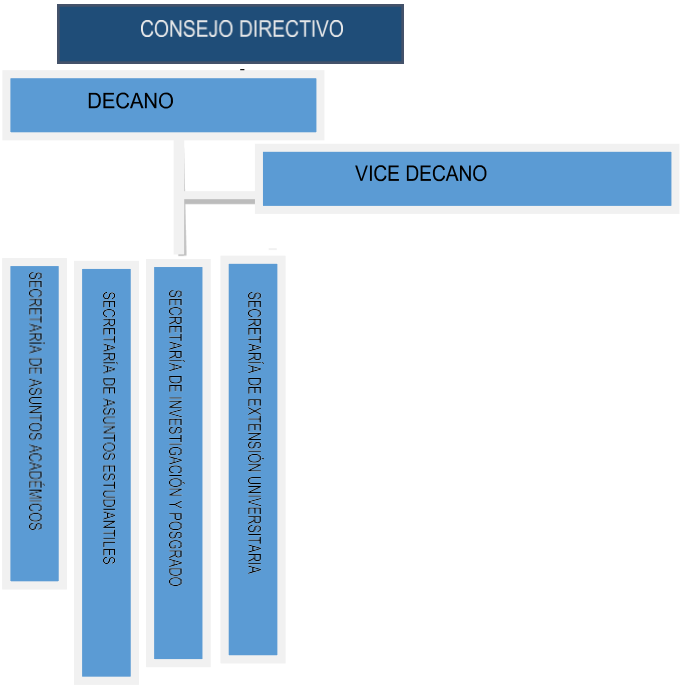
Sede de Rectorado de la UNNE. (25 de mayo 868 - Corrientes)

Como verán, la Asamblea y los Consejos están conformados por varios miembros (docentes, estudiantes, no docentes o personal administrativo, graduados).

LA Facultad de Humanidades

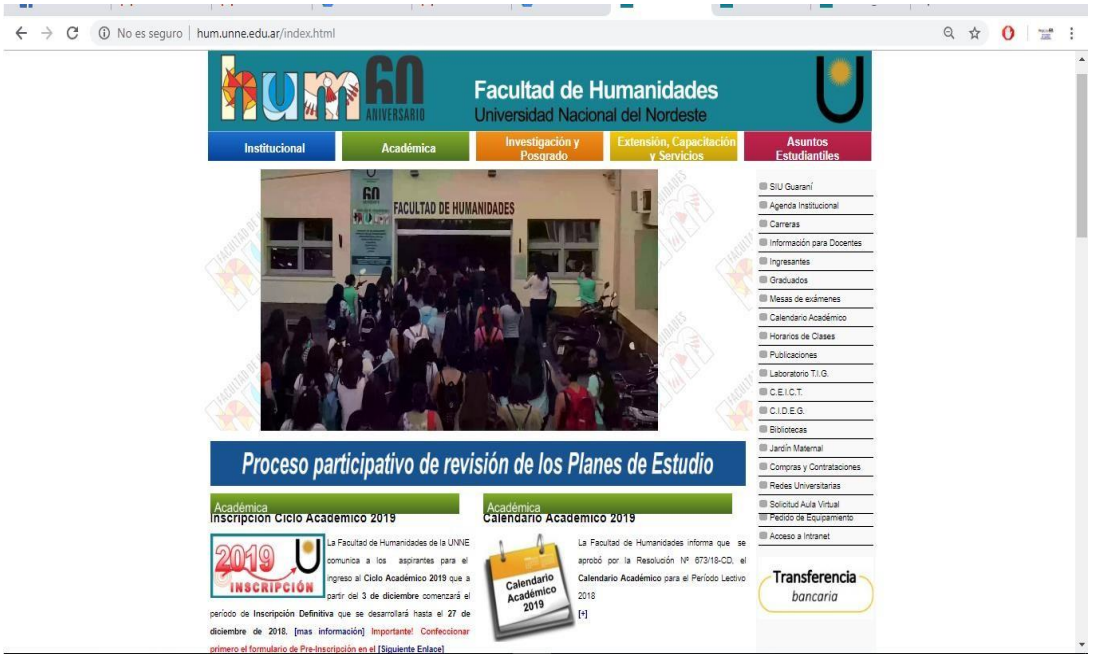
Ingreso por el Meteorito **IngresoporAvenidaCastelli**

En cada facultad, el gobierno lo ejerce el Consejo Directivo y el Decano.



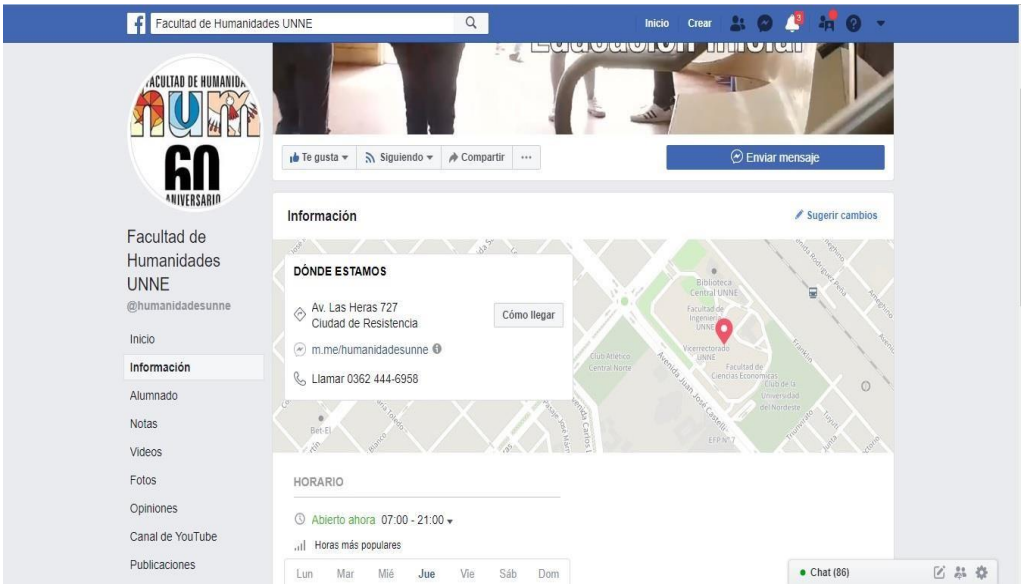
Es importante que las personas que habitan en la Universidad, conozcan las normas que regulan la vida institucional. Para los estudiantes, la más importante es reglamentación referida al cursado (Régimen Pedagógico), mesas de exámenes, calendario académico, horarios de clase.

Puede acceder a dicha información desde la página de la facultad: http://hum.unne.edu.ar.



También pueden acceder a todas las informaciones y novedades que hacen a la vida académica a través de la *fan page* de Facebook.

https://www.facebook.com/pg/humanidadesunne/about/?ref=page_internal



¡No dejen de visitarla a diario!

VIDA UNIVERSITARIA

En este camino que iniciamos hoy, estarás rodeado de tus compañeros y compañeras (algunos conocidos y otros no), los tutores pares, los docentes, autoridades y personal administrativo. Todos y todas abocados a acompañarte en esta trayectoria que inicias hoy y que tiene diversas etapas, que requiere de tiempo y esfuerzo. Seguramente tendrás miles de interrogantes e inquietudes, no dudes en acercarte y preguntar, porque de esa manera te estarás involucrando en la vida universitaria

Hablar de vida universitaria, supone reconocer que en el trayecto recorrido dentro de esta institución ocurren una serie de prácticas y hábitos específicos que requieren ser visibilizados.

En primer lugar, es necesario mencionar uno de los aspectos más importantes para el/la estudiante universitario/a, que es la habilidad para ser autónomos/as; auto gestionar sus trámites, tiempos, relaciones, etc. Para esto es imprescindible estar constantemente informado acerca de fechas, horarios, obligaciones. Si recorren los pasillos de la Facultad, notarán que las paredes están repletas de información disponible, lo cual implica que uno/a debe adquirir el hábito de estar atento/a, preguntar, o estar en contacto con las redes sociales.

Otro aspecto importante de la vida universitaria es que los/as estudiantes pueden y deben organizar su trayecto de formación; si bien el plan de estudios establece un tiempo determinado y condiciones para el cursado, hay un margen bastante amplio para que el/la estudiante pueda decidir qué materias cursar, cuáles rendir libre, etc.

Un tercer aspecto refiere a los grupos de personas que se conforman en esta institución. Generalmente, en las carreras de esta Facultad se promueve el trabajo en equipo, por lo tanto uno/a se ve en la necesidad de relacionarse siempre con personas, a veces conocidas otras veces no. Es necesario entender que estos grupos no siempre son estables, en general, un/a estudiante pasa por muchos grupos a lo largo de su trayecto. Cabe resaltar que las características de la institución universitaria hacen que los grupos sean muy diversos, sumado a las particularidades de cada persona, como la procedencia, edad, hábitos de estudio, etc.

Reconocer estas particularidades de la vida universitaria es fundamental para quienes ingresan a este ámbito. Muchos de ellos/as están dando un paso importante para su crecimiento, como lo es vivir lejos de su casa familiar y deben afrontar el desarraigo y el alejamiento respecto de su entorno habitual con las carencias afectivas y económicas que esto implica.

EL ROL SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Al hablar de la vida universitaria, siendo nosotros/as parte de esta comunidad educativa, no podemos dejar de reflexionar sobre el rol que nos compete en el ámbito social. A partir de la reforma del '18, se podría decir que la universidad argentina se ha desarrollado como una institución autónoma. Esto llevo a que en ciertas circunstancias, la universidad esté muchas veces aislada del entorno y las problemáticas sociales, lo que nos exige una constante reflexión para promover prácticas que nos vinculen con la comunidad.

Una de las reflexiones que nos interpela al día de hoy tiene que ver con el rol social de la Universidad Pública. ¿A que venimos a la universidad? ¿Qué profesionales queremos ser? Estas preguntas nos pueden orientar a pensar cuales son las múltiples finalidades de nuestro tránsito por esta institución. Sin duda, cuando elegimos una carrera, pensamos predominantemente en un futuro laboral. Sin embargo, es pertinente poder analizar muchos otros aspectos que se desprenden de esta elección y el trayecto de formación. Pensemos por ejemplo, en la responsabilidad que le compete a un profesional que se forma en la universidad, en nuestro caso, al menos la mayoría nos preparamos para ser docentes, es decir que nos compete la responsabilidad de educar y de intervenir en el desarrollo de la sociedad; o también en la responsabilidad de seleccionar información, organizarla, transmitir o comunicar, son todas acciones que demandan una responsabilidad colectiva. Por esto es pertinente pensar la universidad y los/as universitarios/as como actores de la sociedad.

De esta manera estaríamos avanzando en la superación de una concepción de universidad como expendedora de títulos y acercándonos a una institución que intervenga en la transformación social.

Les comentamos los aspectos más importantes del régimen pedagógico.

RÉGIMEN DE REGULARIDAD DE ALUMNOS DE LA UNNE

Esta norma de la Universidad establece que las personas que cumplimenten la totalidad de los trámites de inscripción establecidos y resulten admitidos en una Unidad Académica (facultad) para cursar una carrera de grado o pre-grado, adquieren la condición de alumnos inscriptos, pasando a la condición de alumnos ingresantes, en oportunidad de aprobar la primera asignatura de su plan de estudio.

Se considera alumno regular al que apruebe, como mínimo, dos (2) asignaturas en el año académico anterior, salvo cuando el alumno se encuentre cursando por primera vez el primer año de la carrera o cuando el total de las asignaturas que se encuentre en condiciones reglamentarias de cursar y/o rendir sea menor de cuatro (4) asignaturas en el año; en ambos casos debe aprobar una (1) como mínimo.

El año académico se considera al transcurrido entre el 1º de febrero y el 31 de diciembre. Tal como habíamos mencionado, el calendario académico está disponible en el sitio web de la Facultad. No deje de revisarlo ya que contiene información de fechas de su interés.
Además, para mantener su condición de alumno regular, debe cumplimentar con el trámite de reinscripción anual. Este trámite se realiza a través del SIU Guaraní, Sistema de Información Universitaria, pero no corresponde en el caso de los ingresantes, sólo para aquéllos que ya han aprobado dos o más materias.
Importante tener en cuenta que aquellos alumnos que pierdan su condición de regular podrán ser reincorporados anualmente, previa solicitud por Mesa de Entrada de la Unidad Académica hasta el 15 de marzo del año siguiente. Los pedidos de reincorporación o readmisión se tramitarán de la siguiente manera:

1. La primera readmisión se solicitará mediante la presentación de un formulario ad-hoc y será concedida en forma automática con la conformidad del Decano, y su posterior archivo en el legajo del alumno.

2. La segunda readmisión será tramitada mediante solicitud escrita del interesado, donde justifique el pedido y será considerada por el Decano, quién dará conformidad por medio del dictado de una resolución, que será archivada en el legajo del alumno.

3. La tercera readmisión deberá justificarse en causa grave que haya impedido el cumplimiento del requisito de regularidad y se elevará a consideración del Consejo Directivo de la Facultad. En esta instancia, el mismo dictará una resolución de readmisión que será archivada en el legajo del alumno, en caso de ser readmitido. Cuando un alumno readmitido por tercera vez, perdiera su condición de regular, la Unidad Académica a la que pertenece, procederá a la cancelación definitiva de la matrícula.

Son causales de excepción para el cumplimiento de la regularidad las siguientes situaciones:

a. Razones de enfermedad grave del interesado, debidamente acreditadas por historia clínica, por un lapso no menor de tres meses, debiendo solicitar la excepción por escrito ante el Decano, quien decidirá en consecuencia.

b. Obtención y cumplimiento de beca de estudio, fuera del ámbito de esta Universidad debidamente comprobada y que por sus particulares características justifique el incumplimiento; circunstancia que deberá ser previamente comunicada y autorizada por la respectiva Unidad Académica.

c. Obtención de licencia académica estudiantil.

d. Razones laborales debidamente acreditadas con legal recibo de sueldo, pudiendo ser solicitada en dos (2) oportunidades como máximo.

Veamos de qué se trata el SUI Guaraní.

Anteriormente hablamos del SIU (Sistema de Información Universitaria), sistema que le permitirá acceder a todo su historial académico: materias en las que se inscribió, aquellas que aprobó, regularizó, rindió, etc.; los horarios de clase, fechas de exámenes parciales y finales, inasistencias, y otros datos de su interés.

Como verá, para acceder al SIU Guaraní, debe ingresar su usuario y contraseña. El usuario se le ha sido asignado cuando realizó la inscripción, está compuesto por letras y números, hum- 1111 (un número de 4 dígitos). La clave, son los cinco últimos números de su documento, 22222.

Durante el Cursillo tendrá la oportunidad de conocer el SIU asesorado por personal de Alumnado, a fin de ejercitarse en su uso. Tenga en cuenta que debe inscribirse en las materias que va a cursar

RÉGIMEN DE CURSADO DE ALUMNOS DE LA UNNE

ACERCA DEL RÉGIMEN DE CURSADO

Los podrán inscribirse en las asignaturas en las siguientes condiciones:

- **Regulares:** cuando se han cumplimentado los requisitos del ingreso y se cursa la carrera ajustándose al régimen de correlatividades y niveles establecidos por la misma.
- **Vocacionales**: cuando con el objeto de ampliar o complementar conocimientos se inscriban en materias o en grupos de materias sin cursar en forma total la carrera correspondiente.

Ampliemos más acerca del cursado regular.

Cursado regular

- Como alumnos regular el estudiante deberá aprobar dos (2) materias en el año académico anterior. Salvo que curse el primer nivel en el año de su ingreso a la carrera, sólo una (1) como mínimo.

ACERCA DEL RÉGIMEN DE PROMOCIÓN

La promoción de los alumnos de la Facultad de Humanidades se ajustará a los siguientes regímenes:

- Mediante exámenes parciales (comúnmente denominada promocional).
- Mediante exámenes parciales y finales.
- Mediante exámenes finales (denominada libre).

La promoción de los alumnos se ajustará a la escala unificada de la Universidad Nacional del Nordeste, con las siguientes calificaciones: sobresaliente (10), distinguido (9), muy bueno (8) bueno (7), aprobado (6), insuficiente (5-4-3-2-1) y reprobado (0).

ACERCA DE LA ASISTENCIA

Los aspirantes a cursar la materia bajo el sistema de promoción por parciales deberán registrar una asistencia mínima del 80% de todas las clases teóricas y prácticas dictadas.

ACERCA DE LOS SERVICIOS PARA ESTUDIANTES

La Universidad Nacional del Nordeste cuenta con un sistema de **Becas Universitarias** que apunta al acceso y permanencia de los estudiantes de bajos recursos económicos en la formación superior. Anualmente se ofrecen becas de transporte urbano e interurbano, de comedor, de prestación efectiva de servicios y de finalización de estudios. La inscripción para solicitar estos beneficios se realiza en cada facultad durante el mes de febrero.

Si les interesa saber más acerca de las becas, contáctense con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Humanidades. Recuerden que puede encontrar información también en la página web de la Facultad: http://hum.unne.edu.ar.

Sabido es que el estudio y la buena alimentación son dos cosas que deben ir muy unidas. El rendimiento en el estudio es sensible a una alimentación equilibrada y a unos hábitos alimentarios acordes con las exigencias del estudio. Por ello y teniendo en cuenta que un estudiante debe cuidar muy bien su alimentación, la Universidad brinda un servicio de excelencia en materia alimentaria a través de sus Comedores.

Además, la **Dirección de Salud Universitaria** que depende de la Secretaría General de Asuntos Sociales de la UNNE, brinda distintas formas de asistencia para promover la salud física, mental y espiritual de los estudiantes. Los servicios comprenden atención médica, odontológica, kinesiológica y bioquímica y son totalmente gratuitos. Los alumnos también disponen de Becas de Salud para tratamientos, intervenciones, prácticas especializadas, aparatos ortopédicos y anteojos.

La práctica del Deporte ayuda a los estudiantes a tener una mejor calidad de vida, a adoptar disciplina, compromiso y compañerismo. Es una herramienta que además refuerza la concentración, permite relajar tensiones e integra a los jóvenes para el trabajo en equipo.

Por todo ello, la Universidad Nacional del Nordeste le da gran importancia a la actividad física - en todas sus disciplinas-, a la sana competición en torneos y a la realización de maratones, ofreciendo diversas alternativas, totalmente gratuitas, para que los universitarios puedan acceder a ellas en distintos días y horarios.

En ese sentido, la **Dirección de Deportes** dependiente de la Secretaría General de Asuntos Sociales, cuenta con una variada oferta de disciplinas tanto en Chaco como en Corrientes.

Para averiguar horarios y requisitos de las actividades, acérquense al Club Universitario (CUNE). También el Centro de Estudiantes puede brindarles información.

Con el propósito de resolver el inconveniente de la estadía para los estudiantes universitarios que llegan de otras ciudades y que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeconómica, la Universidad Nacional del Nordeste dispone de **Residencias** en Corrientes y en Resistencia.

Se trata de un beneficio exclusivo para los alumnos de todas las unidades académicas de la UNNE, que presenten situaciones sociales y económicas particulares. En la ciudad de Corrientes, la Residencia Universitaria se encuentra en el Campus Deodoro Roca, mientras que en la capital chaqueña, está ubicada a metros del Campus Universitario.

Se otorga el beneficio por pedido de cada Facultad. De esa manera, la Universidad abre posibilidades para el acceso a los estudios universitarios a todos los jóvenes de las localidades del interior de Chaco y de Corrientes, así como a aquellos de provincias vecinas.

Pueden asesorarse acerca de los servicios que ofrece la universidad a los estudiantes, en la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad y con el equipo de tutores pares quienes les orientarán en lo que necesiten.

Pueden asesorarse acerca de los servicios que ofrece la universidad a los estudiantes, en la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad y con el equipo de tutores pares quienes les orientarán en lo que necesiten.

FACULTAD DE HUMANIDADES

Departamento de Educación Inicial

UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL NORDESTE

FACULTAD DE HUMANIDADES

Av. Las Heras 727 - Resistencia - Chaco (CP 3500) - República Argentina
estudian@hum.unne.edu.ar - hum.sae@comunidad.unne.edu.ar