

REVISTA PARA PADRES
ESCUELA NUEVA JUAN MANTOVANI

Diciembre
2015
Nº 2

ORAMIRADA

ENTREVISTA / MARIO CARRETERO

Un padre, un niño, un libro, una relación significativa

ENTREVISTA / EDUARDO PAESANI

"Está mal emborracharse una vez por semana"



**ENSEÑAR
DESDE LA
EXPERIENCIA**

ESTUDIÁ EDUCACIÓN FÍSICA

INSTITUTO SUPERIOR

Juan Mantovani

Aconquija 2302 - (0351) 4669470/1 - informes@mantovani.edu.ar - www.mantovani.edu.ar

Sumario

- 04 | **Un niño mientras juega, aprende**
Ana Nieto.
- 08 | **Las críticas a la “Pedagogía del juego”**
Daniel Brailovsky.
- 15 | **¿Aprender a estudiar?**
Cecilia Curtino y
Adriana Pérez Villalobo.
- 21 | **Hacer Matemática: un compromiso en la formación de los niños**
Liliana Eguiluz.
- 22 | **Aprender que un sí, un no, es una propuesta, una apuesta**
Janet Saltanovich.
- 25 | **Problemas de la infancia en la actualidad: la familia, la escuela, los nuevos desafíos**
Raquel Krawchik.
- 28 | **“Está mal emborracharse una vez por semana”**
Entrevista a Eduardo Paesani.
- 32 | **“Un padre, un hijo, un libro, una relación significativa”**
Entrevista a
Mario Carretero.
- 38 | **“Los adolescentes y sus proyectos de crecimiento”**
Gabriela D'Andrea y
Goyo Germán.
- 40 | **Huellas que se sienten**
Daniel Viale.
- 43 | **Hijos sin tiempo**
Eva Giberti.
- 47 | **Dos cuentos que hielan la sangre**
Elisa Molina.
- 48 | **El mar y la serpiente**
Valeria Davelosa.
- 49 | **Reyes y pájaros**
Malaika Bournichon.
- 50 | El equipo de la Escuela Juan Mantovani.



Editorial

Aprendizajes

Continuamos en este segundo número con la intención de seguir aportando a nuestra formación como padres, en la perspectiva de articular lo que pensamos con lo que hacemos, los enfoques teóricos-pedagógicos con nuestras prácticas educativas.

Desde el primer ejemplar anunciamos una apuesta principal: profundizar la calidad de la educación de nuestros alumnos para lo cual es importante ganar en coherencia en la articulación de la escuela y las familias. Comunicarnos, intercambiar y socializar las experiencias es fundamental para el desarrollo de nuestro proyecto pedagógico innovador.

Entendemos que los aprendizajes no se desarrollan solo en la escuela. Todas las experiencias por las que pasan nuestros alumnos forman parte de él.

Éstas se vuelven más valiosas cuando:

Comprendiendo las relaciones, descubriendo qué se puede hacer con ellas, permitiéndonos tomar decisiones.

Cuando las actitudes y las ideas pueden explorarse y contraponerse de modo creativo y sereno.

Comprendemos su sentido y su significado.

Promueven el deseo de seguir aprendiendo con autonomía y actitud crítica.

Nos ayudan a sostenernos en la incertidumbre y permiten la negociación de intereses.

Somos autores y actores de nuestros proyectos personales y sociales.

Transitamos los procesos de cambios con flexibilidad y disposiciones para actuar en relación con la simultaneidad e inmediatez de los acontecimientos.

Razonamos de modo integral con nuestras emociones y nuestros cuerpos.

Desde luego que la lista de experiencias y aprendizajes valiosos podría seguir. Los invitamos a expresar su mirada por e-mail sobre el contenido de esta revista y les agradecemos una vez más todo el apoyo recibido.

Gregorio Germán

revista@ mantovani.edu.ar



Un niño mientras juega, aprende

Por Lic. Ana Nieto

Mientras más juega, más aprende un niño. Por ello en el jardín “se juega”. Y no es una afirmación de carácter cuantitativo, sino más bien cualitativo, pues los juegos del jardín van en sintonía con el desarrollo y el crecimiento. La importancia del “aburrimento” e ideas para jugar en casa.

En el imaginario, en las representaciones que circulan con relación al Nivel Inicial, pareciera que ahí “sólo” se juega, y muchas veces se disocia el “jugar” del “aprender”. Lo cierto es que estos conceptos son naturalmente inseparables.

Cuando un niño recorre con la vista las diferentes opciones que los dispositivos de la sala le ofrecen para jugar (juegos de mesa, muñecos, autos, maderitas para construir, cochecitos, el

espacio de dramatizaciones y hasta las hojas para dibujar), está aprendiendo a decidir, a seleccionar uno – al menos en un primer momento– entre varios. Esto supone un complejo proceso de pensamiento y de emociones (en alguno va a tener más juguetes disponibles que en otros; en alguno están sus amigos; en alguno están los juguetes que más le gustan; alguno está más accesible que otros...). Siempre existirá un criterio en la se-



ST. JOHN'S SCHOOL



Aprender, Compartir, Crecer

*Más de 30 años de experiencia
que dejan huella...*

*Excelentes resultados
en exámenes
internacionales.*



*Aprendizaje en
un ambiente
cálido y divertido*

**2016
INSCRIPCIÓN
ABIERTA**



St. John's School, Inglés de la doble escolaridad
Sede Juan Mantovani: Avogadro 5725

R. Martinoli 5946 / tel: 03543 440234 - 443115

lección que se privilegie. **Aprender a elegir** no es fácil ya que supone “tomar algo y dejar algo”; conseguir y resignar; apropiarse y desprenderse. En este sentido, acotar las opciones entre las cuales elegir es lo adecuado con niños pequeños, para acompañar el proceso de construcción de este aprendizaje.

Cuando el acceso a juguetes variados lleva consigo su exploración, el niño está aprendiendo acerca de múltiples atributos del objeto (color, forma, consistencia, peso y tamaño, además de sus posibilidades de acción.). Saber que un objeto puede rodar, rebotar, volar, romperse o ser indestructible da cuenta de un aprendizaje. En este sentido, **aprender a utilizar** los objetos de acuerdo a un análisis de sus características es también una acción compleja que significará adecuar sus acciones a estas. Un niño que toma un auto y lo acompaña haciéndolo rodar en el recorrido que hará hasta la casa que construyó con las maderas o el puente sobre el cual deberá pasar y que es una madera larga sobre otras que hacen de columnas, está poniendo de manifiesto aprendizajes que se vinculan con la física, la arquitectura, y las reglas de vialidad. Son aprendizajes que se construyen en el juego infantil y se completarán luego con otros.

Un juego de persecución clásico, como el “viejito” o las “atrapaditas”, ofrece una gran cantidad de posibilidades para aprender y desarrollar acciones relacionadas con las tácticas y

Aprender a elegir no es fácil ya que supone “tomar algo y dejar algo”; conseguir y resignar; apropiarse y desprenderse.

estrategias para evitar ser tocado por el perseguidor, usando los obstáculos que permiten esquivarlo; o determinando zonas de descanso, incorporando el famoso “pido”. Todo esto evidencia entre los jugadores el conocimiento de quiénes son los más veloces y posibilita hacer una visión panorámica de los espacios de modo tal que se puedan realizar los ajustes motrices necesarios para “escapar”. Participar de un juego de este tipo implica entonces, **aprender a hacer lectura situa-**

cional en la que las destrezas motrices, las anticipaciones estratégicas y las emociones se entrelazan con las actitudes de respeto hacia las reglas y la aceptación de los acontecimientos.

INTENCIONALIDAD

En el jardín se juega, se juega mucho. Mientras se juega mucho, se aprende mucho. Se aprende que hay otros y que esos otros tienen derechos. Los juegos en el jardín tienen **intencionalidad pedagógica**; el espacio escolar tiene que propiciar que circule y se construya conocimiento. En el jardín se aprende. Se aprende que los acuerdos de convivencia sirven para que todos puedan jugar en armonía y para que cada momento compartido sea divertido y placentero para todos.

Los juegos en el jardín tienen intencionalidad pedagógica, el espacio escolar tiene que propiciar que circule y se construya conocimiento.

Jugar es contar, enumerar, seriar, clasificar.

Jugar es inferir, anticipar, proyectar, deducir.

Jugar es elegir, decidir, aceptar, negociar.

Jugar es repartir, agrupar, recolectar, acumular, compartir.

Jugar es incorporar nuevos términos, que luego serán conceptos.

Jugar es representar, evocar, interpretar, aparentar, simular.

Jugar es descubrir, explorar, asombrarse, alegrarse.

Jugar es crecer, madurar, desarrollarse.

Jugar es ser niño.

¿Quién podría entonces pensar que el juego no es el mejor escenario de aprendizaje en la infancia? El juego es vehículo y fin en sí mismo. Un espacio educativo que ignore el juego como posibilitador de aprendizajes estaría desconociendo la esencia del niño. Propiciar espacios sistemáticos de juego y manifestar una permanente “actitud lúdica” en las intervenciones

pedagógicas sería la clave para que se construyan aprendizajes significativos por su alto componente afectivo. Quien juega disfruta y quien aprende disfrutando lo hace mejor.



SOBREDOSIS

Pero el juego es tan constitutivo de la etapa de la niñez que no es necesaria la intervención constante del adulto para que se evidencie. Quizás la “sobredosis” de animaciones y propuestas adultas de los últimos tiempos estén dejando “dormidas” las condiciones innatas que tiene todo niño para resolver su necesidad vital de jugar. El desafío es dejar que se despierten. En esto, el aburrimiento es un buen aliado.

¿Qué pueden hacer los papás?

En primer término, no “llenar” de juguetes a los niños y elegir aquellos que no hagan todo por sí solos sino que las voces de los niños sean quienes hagan hablar a sus muñecos y que las acciones motrices de ellos los hagan caminar, o andar a los autos. Así, los

El juego es tan constitutivo de la niñez que no es necesaria la intervención constante del adulto para que se evidencie.

juegos didácticos tradicionales como loterías, dominó, bingos adecuados a los niños, donde los dibujos sean las variables y en los que participen más de un jugador, aportan no sólo en los procesos de pensamiento sino también en los procesos de construcción social (aprenden a esperar su turno, a tolerar la frustración cuando no sale lo que ellos necesitan, a celebrar cuando el azar los beneficia, y a perder y ganar). Mientras que los juegos de construcción con bloques, ladrillitos, maderitas sin modelos “predeterminados” favorecen la imaginación, la inventiva, el diseño y la creatividad. Y las pelotas, hamacas, gomas colgando de una soga, sogas anudadas tomadas de una rama, favorecerán su desarrollo motriz y la seguridad en

sus acciones fortaleciendo su estructura corporal.

Es importante dejarlos que “se aburran” un poco. Esto constituye el cimiento de la creatividad, los hace pensar qué hacer, con quién, dónde y cómo. Darles todo servido, llenarles su “agenda” diaria después de la jornada escolar no les permite desarrollar la capacidad de sentir su propio deseo de ocupar su tiempo, de entretenerse y buscar los medios para satisfacerlo. Obviamente que uno puede aportar ofreciendo “andamios” para llegar a encontrar a qué jugar, pero no haciendo todo por ellos sino acompañándolos a pensar cómo resolver este aburrimiento.

Docentes y padres, en la misma sintonía y asumiendo una actitud lúdica que implique empatizar con lo que le sucede a un niño cuando juega, podemos reorientar nuestras intervenciones y nuestras consideraciones en torno al juego. Sólo hay que probar.



COLUMNA

La idea de “defender el juego” es recurrente en los eventos profesionales del nivel inicial. Y es que, como el lema lo sugiere, las pedagogías lúdicas viven amenazadas por las visiones que ven en ellas un residuo, una versión banal de la enseñanza “seria y verdadera”. Pero no todas las críticas a las pedagogías lúdicas son torpes y fáciles de refutar. En este breve texto analizaremos algunas que sirven para seguir pensando.

LA CRÍTICA DEL SENTIDO COMÚN

Como educadores infantiles estamos acostumbrados a que la gente encuentre problemas para aceptar la idea de una enseñanza lúdica. “¿Enseñar jugando?”, “Bah, eso debe ser mucho menos serio que enseñar con pizarrones o computadores...”. Este prejuicio surge de la normal ignorancia de los básicos principios didácticos de nuestro nivel de enseñanza. A quien sostuviera estos prejuicios podríamos simplemente explicarle que la pedagogía de la primera infancia se diseña sobre escenarios de juego, ya que hemos descubierto que jugando, los chicos aprenden muchísimo y que con inteligencia, cuidado y respeto los docentes podemos ayudar a que esos juegos crezcan, libres y ricos en materiales y escenarios y les presenten interesantes desafíos. Que en el juego las personas no tienen miedo a equivocarse y se acercan en forma franca y gozosa al mundo. Que los juegos ofrecen un escenario de guiones y roles donde se puede desplegar la identidad. Que en el juego los adultos y los niños se encuentran de un modo único, pues jugar es, para los niños, asomarse al mundo adulto; y para los adultos, es recorrer las geografías simbólicas de la infancia.

Las críticas a la “pedagogía del juego”

LA CRÍTICA A LA “DOMESTICACIÓN” DEL JUEGO

Pero responder a las críticas anteriores es demasiado fácil, ya que son débiles y hechas desde el sentido común. Más difícil es responder a críticas sutiles como las que ofrece Graciela Scheines:

En nombre de la paz y para preservar a los párvulos de los efectos nocivos de la violencia, los adultos se entrometen en el ámbito mágico de los juegos infantiles. Invaden ese bastión de libertad, el único que tienen los niños para resguardarse del mundo ancho y ajeno (...). La vida de los niños no es fácil ni placentera. Como al Pulgarcito del cuento de Grimm, todo les queda grande: las manijas de las puertas, los peldaños de las escaleras, las mesas, las sillas. Deben pedir permiso permanentemente y maestros y familiares los agobian con indicaciones y prohibiciones. Esa sensación de absoluta impotencia sólo se alivia jugando. El mundo de los juegos es el único espacio de poder. Y necesario, porque si no existiera lo niños enloquecerían o se suicidarían. Así es de importante. Por todo eso es gravísimo, a mi entender, que psicopedagogos y docentes, con la excusa de educar y proteger a los niños, se entrometan en el ámbito de sus juegos.¹

“En el juego las personas no tienen miedo a equivocarse y se acercan en forma franca y gozosa al mundo”.

Y por si no hubiera quedado claro, agrega:

El juego no debe reducirse a un recurso didáctico más. No es cuestión de reemplazar “la letra con sangre entra” por “la letra con juego entra” como si se cambiaran figuritas o se sustituyera una tecnología por otra. El juego como herramienta educativa (como embudo por donde entran más fácilmente los conocimientos) es una idea reaccionaria y conservadora, porque arraiga en la premisa decimonónica de que los niños son frasquitos que hay que llenar y no personas que hay que formar.

Las críticas de Scheines asumen un tono político. Hablan desde “más allá” de la didáctica, no por ignorancia de las potencialidades de una pedagogía lúdica, sino desde una crítica ética a su lógica. Se posiciona en aquella perspectiva de especialistas en el estudio del juego que ven en él un objeto cultural interesante, un derecho de los niños y de las personas en general, y que no admiten su uso “instrumental”. Lo que anima su análisis es la defensa del juego, que perdería algo de su esencia al ser “domesticado” por los pedagogos. Tratemos de leer sus afirmaciones desde distintas acepciones de *juego*: a) el juego como “formato”, como tipo de actividad reconocida culturalmente como tal y b) el juego como lo lúdico, como clima que ambienta cualquier actividad. A su vez, dentro de la primera definición, discernimos entre las propuestas de enseñanza que se inspiran en formatos de juego y las situaciones de despliegue de esos juegos por propia iniciativa de

¹ Scheines, G.: Juegos inocentes, juegos terribles, Buenos Aires: Eudeba, 1998

los chicos, sin que ese juego forme parte de intención, diseño o didáctica de ningún tipo.

Una manera de dialogar con estas críticas es preguntarnos ¿a qué se refiere Scheines cuando dice “juego”? ¿A cuál de estas acepciones hace tácitamente alusión? Parece evidente que el juego que ella defiende es el juego espontáneo de los chicos, el que ellos emprenden y desarrollan sin mediar intenciones de ningún tipo. En la mayor parte de esos casos la comprensión del juego espontáneo de los chicos no necesita orientarse a convertirlo en una experiencia educativa, sino simplemente a sensibilizarnos respecto de la perspectiva de los alumnos. Incluso aquellos juegos de apariencia violenta que los chicos emprenden en los momentos más flexibles de la jornada, pueden dejarnos saber cosas interesantes sobre ellos y su modo de habitar la escuela y vivir la infancia. Veamos un ejemplo:

Facundo y Nori llevan, uno de cada pierna, a Ian arrastrándolo por el piso. Ian se resiste y patalea con fuerza, aunque al mismo tiempo se ríe. Hay una apariencia de disfrute y a la vez de molestia. Finalmente lo dejan y corren. Ian se queda tirado en el piso, boca arriba, hace movimientos lentos, como de “soldado herido”.²

“Incluso aquellos juegos de apariencia violenta que los chicos emprenden en los momentos más flexibles de la jornada, pueden dejarnos saber cosas interesantes sobre ellos y su modo de habitar la escuela y vivir la infancia”.

Claramente, estos chicos están jugando. Si aprenden o no aprenden en ese juego es algo que excede nuestro estricto interés como docentes, pues este juego no tiene nada que ver con nuestra enseñanza. Pero la posibilidad de encontrarse en la escuela y jugar, de que la escuela sea y pueda ser siempre un lugar “amigable” para la experiencia de jugar, es uno de los aspectos de la vida escolar que merecen ser cuidados. Desde este ángulo, podemos estar bastante seguros de que Scheines coincidiría con nosotros.

² Esta observación forma parte de las notas de campo de “Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos”, Tesis de Doctorado de Daniel Brailovsky, UdeSA, 2010. Publicado en libro en 2012 por HomoSapiens bajo el título *La Escuela y las Cosas*.

ENREDADOS

AQUÍ PODÉS ESTAR VOS! Publicidad de servicios para contactar a cientos de familias que leen **OTRA MIRADA (Revista para Padres)**.
Comunicate al 03543-449240 o a revista@mantovani.edu.ar

ARQ. SILVINA SINAY

silvinasinay@yahoo.com
0351-155148758

Virgen Del Milagro excursiones

Mesa y Castro 1995 esq. N. de Isasmendi
B Yofre (N) Córdoba
Tel. (0351) 431 9811 - 4326951
transportevirgendelmilagro@hotmail.com



Aire acondicionado y calefacción:
instalación, reparación y mantenimiento
Arauco 576 - Bº 20 de Junio
climatizaciónmarbac@gmail.com
Móvil: 152942193

TMI

ESTUDIO CONTABLE
TOBAL MACEDO

Parmenia Ferrer 6185,
Granja de Funes, Córdoba
Tel./Fax: 03543 - 421945
sstobal@gmail.com
mariano@macedo.com
gtobal1@hotmail.com



Evaluación y Asistencia
Psicológica y Psiquiátrica
Valoración y Rehabilitación
Neurocognitiva - Orientación Familiar
Integraciones Escolares
T. Castellano 1880 - Villa Cabrera
Tel: 0351 - 4880014



9 de Julio 40 - 2do Piso - Of. 20 - 22
tel: +54 351 4282991 / 154035698
Córdoba - ARGENTINA
sas.arq@gmail.com
info@sasarquitectos.com.ar
administracion@sasarquitectos.com.ar
www.sasarquitectos.com.ar



Av. Roque Funes 1145, L. 13
Barranquitas Plaza - Urca
Tel.: (351) 4825790



Desarrollo de proyectos
TIC, TAC y TEP
www.miradaeducativa.com
info@miradaeducativa.com



tel. 351 - 2590002
info@jardindigital.com.ar
www.jardindigital.com.ar



Ingeniería de Software
Proyectos informáticos
www.2gsoft.com.ar
info@2gsoft.com.ar
+54 - 3543 - 428 773



Tel: 03543 448940/41
Av. Recta Marbino 6800
B: Villa Belgrano
www.diehlmuebles.com.ar



Fundación ARK HO
Para la Atención Integral de
la Persona con Discapacidad
Centro Privado de Integración
a la Escuela Católica

LA CRÍTICA AL JUEGO DE LUCHA TELEVISIVO

En el caso particular de los juegos “de lucha” y los juguetes bélicos que en ellos se usan, sucede algo interesante que puede ejemplificar cómo podemos aprender de los alumnos mirando sus juegos espontáneos. Al estar prohibidos en la escuela, son realizados con palitos, útiles escolares, y demás objetos no previstos para ser utilizados como juguetes; y esta circunstancia, lejos de limitar el juego, lo expande. Esto va, claro, contra las creencias de los adultos, que muchas veces creen que jugar a los Power Rangers o a Ben-10, por ejemplo, es un modo de alienarse a un guión televisivo simplificado que “coarta la imaginación”. Miremos el juego de los chicos para comprender que esta idea es completamente falsa.

Al observarlos jugar a la lucha con guiones televisivos, algunos rasgos sugerentes contradicen la hipótesis adulta de que se trata de juegos “menos imaginativos”. Por un lado, los juegos se denominan con el nombre de sus series de televisión favoritas, pero se desarrollan conforme a argumentos completamente independientes de aquellas.

Los personajes suelen llamarse del mismo modo, pero desarrollan capacidades, poderes y destrezas diferentes, creadas por ellos a partir del escenario y los objetos de que disponen.³

“Los personajes contruidos en el patio de recreo escolar pueden ser también absolutamente independientes de cualquier guión televisivo o cinematográfico”.

Los personajes contruidos en el patio de recreo escolar pueden ser también absolutamente independientes de cualquier guión televisivo o cinematográfico, y hasta de cualquier guión en absoluto, y presentarse como juegos puramente motores de enfrentamiento gozoso. Hay, claro, bordes peligrosos que muestran el límite entre el juego y la realización efectiva de su apariencia violenta. Pero esto no es una particularidad de estos juegos, sino de todos los juegos.

³ Puede hallarse un estado del arte sobre la cuestión de los consumos televisivos en la infancia en Brailovsky, D.: “La escuela forma espectadores críticos. ¿La televisión forma alumnos?” en: Narodowski, M. y A. Scialabba (comps): *¿Cómo serán? El futuro de las escuelas y de las nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Prometeo, 2012.



Macrosistemas srl

Mantenimiento Informático Integral

**VENTA DE COMPUTADORAS,
INSUMOS Y NOTEBOOKS!**

- Mantenimiento de PC y redes
- Rapidez en todos los trabajos (Aprox. 12hs)
- Plan canje de Pc y Monitores

RETIRO Y ENTREGA A DOMICILIO



**DEPARTAMENTO TELEFONÍA
MÓVIL Y TABLET**

- Servicio técnico de celulares y tablet
- Reparación y mantenimiento

Av. Gauss 5891 esq. Avogadro Loc. 6
Tel. 03543- 443264 / 422688

www.macrosistemas.com.ar
ventas@macrosistemas.com.ar

LA CRÍTICA AL APRENDIZAJE “A TRAICIÓN”

Otra crítica apunta a la conciencia de aprendizaje y a las razones que impulsan al alumno a aprender y podría expresarse así: “*cuando juegan, los chicos aprenden, pero sin darse cuenta que aprenden*”. Examinemos la cuestión.

Se supone que el juego y la actividad de jugar responden a un interés genuino. El que juega no está pensando en aprender, sino en divertirse o en ganar. Claro que se preocupará por aprender el juego y sus estrategias. Pero ese deseo de aprender no está orientado a un contenido académico puntual, sino que constituye un insumo del juego. El niño pequeño concurre al jardín, especialmente en las primeras salas, creyendo firmemente que su maestra juega con él para divertirse. Y esa ingenuidad hace posible que el juego en la escuela le dé un *sentido real* para el niño a la actividad: él quiere jugar, no aprender. El punto en que esta crítica sea o no pertinente será función de cuánto se valore en cada situación la conciencia del aprendizaje, la metacognición. Podría argumentarse además que el proceso de adquisición de los aprendizajes es complejo y extenso, y que las funciones metacognitivas pueden aparecer en un momento posterior.

Los que destacan la necesidad de una motivación consciente dirigida al aprendizaje simpatizarán probablemente con la enseñanza contextualizada en un proyecto de enseñanza. Por ejemplo, pensemos qué sucede si se propone a los chicos construir un castillo con material de desecho para luego representar allí una obra de teatro. Allí, la tarea demandará tomar medidas, dibujar bocetos, hacer pequeños experimentos, anticipar procedimientos, recabar información... Y los chicos, en distintos momentos, se darán cuenta de que esa información es necesaria y querrán obtenerla. No divertirse, no ganar, sino aprender a medir, a diseñar, a hacerse de las herramientas para poder construir un castillo.

“En los juegos el saber aparece de una manera que podría llamarse “contextual”: no es lo que el alumno va a buscar, sino un elemento necesario del contexto de la situación”.



Venta por mayor y menos de bebidas

**Precios especiales para eventos
Mercadería en consignación**



**Av. Goycochea 1045- Villa Allende-
Tel. 03543-432021 / contacto@lanuevabodega.com.ar**

La situación del que juega es una situación siempre aprendiente, porque para jugar se despliegan saberes, destrezas, escenarios. Pero en los juegos el saber aparece de una manera que podría llamarse “contextual”: no es lo que el alumno va a buscar, sino un elemento necesario del contexto de la situación. La situación del que desarrolla un proyecto o hace una pregunta, en cambio, es una relación con el saber más directa y donde la conciencia de saber y de aprender es en general mayor.

LA CRÍTICA A LA ESCASEZ DEL JUEGO REAL

Las variables más habituales de la enseñanza – las que estructuran toda planificación, tenga el formato que tenga – son: los objetivos de enseñanza, los contenidos, las propuestas o actividades y la evaluación. Entre las *actividades* de enseñanza, y por más que se devane uno los sesos diseñando escenarios creativos de todo tipo, hay una que sobresale y se cuela como el polvillo en las tardes soleadas: la explicación. Incluso si la actividad es “jugar”, habrá un momento de explicación del juego o la consigna. Por más revoluciones copernicanas que le acaezcan a nuestras prácticas de enseñanza, la explicación, esencia de la “clase”, perdura y permanece.

Repasemos una jornada típica. La maestra recibe a los chicos en una ronda. Se saludan, cuentan los presentes, anticipan las actividades del día. Más allá del clima lúdico que pueda haber atravesado la situación y de la disposición en ronda, este primer encuentro se ha parecido bastante al comienzo de una clase. Durante la jornada la maestra ofrecerá y permitirá el juego. Pero también explicará una técnica de plástica, o anticipará las reglas de un juego, o analizará un objeto, o mostrará un libro... Es decir, reproducirá algunos de los procedimientos de una “clase”, gestos básicos de decir y mostrar (explicar, coordinar un diálogo) que demandan del alumno mirar, escuchar (atender) y eventualmente, participar, bajo la forma de preguntas formuladas al maestro. Esta es la gestualidad esencial de una situación de clase “tradicional”, y por más que exista un espíritu y un formato lúdico en el nivel inicial, estas reglas básicas de intercambio también existen, y ocupan buena parte del tiempo. Y esto, ¿está bien o está mal?

Patricia Sarlé⁴ se dedicó a estudiar la presencia del juego en salas de jardín de infantes, y mostró que “las actividades que involucran el aprendizaje de actitudes y facilitan la adaptación al ambiente de clase a partir de la enseñanza de habilidades tales como compartir, escuchar, ordenar y



seguir la rutina de la clase ocupan cerca del 50% del tiempo escolar; las vinculadas con ejes o áreas disciplinares representan el 30% de las situaciones de enseñanza y las vinculadas con el juego alcanzan el 20% del tiempo escolar”. Y dentro de este 20% dedicado al juego, “sólo el 7% del tiempo de juego está vinculado con propuestas lúdicas para enseñar contenidos”. Esto refuerza la idea de que en el jardín se juega, pero no sólo se juega. También sucede que los educadores infantiles depositan confianza en otras formas de ayudar a los alumnos a aprender.

**“Sólo el 7% del tiempo de juego está vinculado con propuestas lúdicas para enseñar contenidos”
(Patricia Sarle).**

⁴ Sarlé, P.: *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós, 2006.



¿Es esto un problema? La investigación de Sarlé expresa una preocupación por esta sub-representación del juego en el tiempo escolar de la escuela infantil. Pero ¿está *mal* que los docentes de nivel inicial “den clase”? Y en tal caso, ¿por qué? ¿Y qué significa “dar clase”, en todo caso? ¿Es necesario dejar de explicar para enseñar jugando?

No, no es necesario, porque una pedagogía lúdica no necesita renunciar a la palabra ni a la imagen como materia pura de la enseñanza. No se define por lo que *no* hace, sino por lo que *sí* hace.

“Ya sabemos que aunque una situación de enseñanza parezca un juego, puede también en esencia no haberse movido ni un centímetro del formato tradicional de la clase”.

Ya sabemos que aunque una situación de enseñanza *parezca* un juego, puede también en esencia no haberse movido ni un centímetro del formato tradicional de la clase. Y ahora que hemos dicho que el juego no es sólo una cuestión de formatos sino también de climas del encuentro, de ambientes... ya no está tan claro que haya una frontera infranqueable entre la enseñanza que *dice y muestra cosas* y la que *propone jugar*. Hay más bien un diálogo. En vez de pensar estos dos polos como opuestos, podemos buscar las alternativas en los fundamentos de cada lado de esta polaridad, en sus encuentros fortuitos, en sus dilemas. La pregunta interesante es: ¿Qué queda (¿qué puede quedar, qué es conveniente que quede?) de la enseñanza como “clase” en las salas de Nivel inicial?

* Pedagogo. Doctor en Educación.
www.nopuedonegarlemivoz.com.ar
Este texto es un adelanto del libro,
próximo a publicarse: Didáctica
del Nivel Inicial, en clave pedagógica
(Novedades Educativas).

A estudiar también se enseña. Un repaso sobre qué significa esto y sugerencias para padres y alumnos.

¿Aprender a estudiar?

No se trata de reducir la inquietud y el desasosiego, sino de ponerlos a trabajar, de compartirlos, de elaborar su sentido, de cuidarlos y de profundizar en ellos como lo más preciado que tenemos, como lo único que nos puede mantener en movimiento. (Larrosa Jorge, "Pedagogía profana")

Por Adriana Pérez Villalobos y Cecilia Curtino

¿

Qué relación existe entre aprendizaje y estudio? Cuando se estudia, ¿qué saberes se necesitan? ¿Qué sucede cuando "se manda a estudiar"? ¿Qué acuerdos se establecen entre la familia y la escuela? ¿La tarea de estudiar queda relegada exclusivamente a la soledad del alumno en su casa? ¿O se enseña a estudiar en la cotidianidad del aula?



Desde nuestra experiencia podemos afirmar que *un saber enseñado no supone necesariamente que sea aprendido*. Este enunciado que interroga las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje, nos permite pensar que hay una *brecha* entre lo que los docentes enseñan y lo que los alumnos manifiestan haber aprendido. Sin negar la multicausalidad que explica esta distancia pedagógico didáctica, nos proponemos reflexionar sobre una de las variables que inciden en el aprendizaje: la “tarea de estudio”, porque desde nuestra práctica cotidiana en el gabinete psicopedagógico y de asesoría pedagógica sostenemos que **a estudiar se enseña y se aprende**.

“A estudiar se enseña y se aprende”.

Cuando estudiamos, procesamos textos a través de estrategias lectoras (identificamos el tipo de texto, las ideas centrales, hacemos un glosario específico, notas marginales, seguimos la progresión temática, las estrategias de coherencia y cohesión, etc.) para **COMPRENDERLOS** y **CONSERVARLOS** en nuestra memoria de manera significativa, esto es, estableciendo relaciones entre conceptos, organizándolos de modo sistemático, etc.. La participación de la memoria es imprescindible ya que permite el almacenamiento y recuperación de la información comprendida. Estas acti-

vidades no son consecutivas sino simultáneas e incluyen estrategias de fijación (por ejemplo la reiteración de las fases de lectura, la repetición oral, la confección de apuntes, cuadros sinópticos, el uso de reglas nemotécnicas). Pero aquí no termina la tarea. Luego deberíamos poder **RECUPERAR** esa información almacenada en la memoria para **PRODUCIR** textos orales o escritos, con prescindencia del texto fuente, lo que implica que me he apropiado de ese saber y puedo “comunicarlo” de modo coherente, reformularlo, hacer transferencias, relaciones, etc.. En síntesis, el proceso de estudiar implica cuatro fases, que no son sucesivas en el tiempo, sino que se dan de manera circular e interdependiente: **COMPRESIÓN, CONSERVACIÓN, RECUPERACIÓN Y PRODUCCIÓN**¹.

¹ **Silvestri, Adriana:** *En otras palabras. Habilidades de reformulación en la producción del texto escrito.* Cántaro Editores. Bs. As. 1998

ESCUELA DE VERANO

PILETA CLIMATIZADA • NATACION ASEGURADA

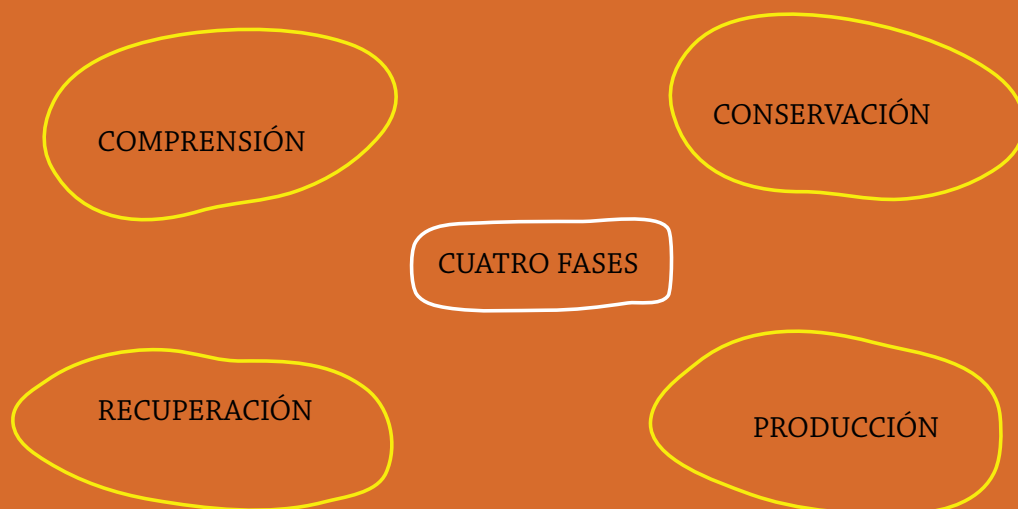
Swim
Academia de Natación

Tel.: 03543 – 422514 | www.academiaswim.com
Roberto Boyle 5724 Bº Villa Belgrano | Córdoba | academiaswim@gmail.com

14 de diciembre para niños entre 3 y 5 años turno mañana y el 21 de diciembre turno mañana y tarde, niños entre 6 y 12 años.

Turno mañana: 10:00 a 13:00 hs (Guardería desde las 09:00 hs)
Turno tarde: 14:00 a 17:00 hs (Guardería desde las 13:00 hs)
Doble turno: 10:00 a 17:00 hs (Guarderia desde las 10:00 hs)

Proceso de tratamiento de la información del texto fuente



A partir de la experiencia de talleres de intervención en las aulas, pudimos reconstruir algunas de las representaciones que los alumnos tienen sobre la tarea de estudio. Es interesante escuchar su voz, porque nos abre perspectivas para elaborar intervenciones que propendan a mejores prácticas de esta actividad típica de procesamiento de la información que se realiza con el texto fuente ausente.

LOS CHICOS DICEN

Los alumnos destinan un tiempo a la **comprensión** en la lectura: “leo dos veces todo y subrayo lo principal”, “Leo las páginas y digo oral de qué se trata”, “hago lectura general, lectura atenta subrayando”. Entender está relacionado con “leer varias veces” hasta lograrlo. Se debería aclarar que no siempre *leer varias veces* asegura la comprensión. Es importante leer, pero esta acción debe ir acompañada del reconocimiento del tipo de texto para saber qué voy a esperar de él (en un relato identificaré secuencias de hechos y personajes, en un texto expositivo definiciones, clasificaciones, fórmulas, explicaciones, en un texto argumentativo opiniones, argumentos, etc.), cuál es el objetivo de la lectura (identificar tema central, encontrar ejemplos, comparar ideas, reconocer una explicación, inferir causas o consecuencias de un hecho, plantear hipó-

tesis de sentido, etc.). En síntesis: **COMPRENDER no es solo LEER muchas veces.**

Con respecto a la segunda fase, la **conservación**, los alumnos la asocian a la repetición “de memoria” o “con mis propias palabras”. Ellos dicen: “*Me lo aprendo bien y lo digo con mis palabras*”, “*estudio a conciencia y si no me sale de memoria después estudio de la carpeta y hago los ejercicios de clase*”; “*repito los cuadros, sólo las ideas madres, memorizo y fijo porque no es lo mismo memorizar que fijar*”, “*repito con mis palabras hasta que me salga bien*”. Aquí, la fijación se asocia a la producción de otros textos que rehacen el texto fuente. El más usado es el resumen y en menor medida los cuadros sinópticos. Esto se podría explicar con el hecho de que, en la cultura escolar, el resumen es la actividad más solicitada para procesar textos. Los esquemas requieren habilidades

cognitivas más complejas para organizar y jerarquizar la información: “*Hago cuadros sinópticos y resúmenes*”, “*hago resúmenes con mis propias palabras de lo más importante*”; “*trato de entender los significados con mis propias palabras haciendo un resumen*”.

La fase de **recuperación** aparece asociada a la repetición oral (no escrita) “sin mirar el texto”, tomarse “mini pruebas orales” o que alguien de la familia les tome. Esto implica una complicación a la hora de la producción en las instancias que se solicitan en la escuela, porque se pospone la escritura de lo “que se sabe” al momento de la evaluación y es posible que allí surjan las mayores dificultades, ya que no es lo mismo expresar por escrito que oralmente un contenido. La escritura, por su carácter virtual, necesita ser precisa, coherente, plantear ideas completas y bien desarrolladas, el uso de lenguaje específico

CORPAL
CORPORACIÓN ARGENTINA DE LIMPIEZA S.A.

Neuquén 1065 (5000) Cba.

Tel 0351- 4745648/49

www.corpal.com.ar

de la asignatura, la incorporación de estrategias de cohesión adecuadas (conectores: “por ejemplo”, “de este modo”, “a diferencia de”, “entonces”, “por consiguiente”, “a causa de”, etc.), entre otras cosas.

En relación a lo anterior, deducimos que en las representaciones de los alumnos, la fase de **producción** está prácticamente ausente en sus procesos de estudio (no la reconocen sino como repetición de lo estudiado para repasar), y se la asocia al momento puntual de la evaluación oral o escrita en la escuela.

ALGUNAS REFLEXIONES

Si tenemos en cuenta todo lo dicho hasta ahora, podríamos preguntarnos: ¿los chicos saben estudiar? La tarea de estudio nunca se termina de aprender porque los diferentes contextos institucionales académicos van gene-

rando nuevos desafíos. En este sentido, la mayoría “sabe” que estudiar implica: destinar un tiempo, delimitar un espacio de trabajo, la sistematización y el orden en su desarrollo, reconocer el lugar de la memoria para conservar lo aprendido y recuperarlo; poder comunicar lo estudiado.

Por otro lado, podemos identificar que estos saberes son heterogéneos, hay alumnos que deben seguir trabajando en el aprendizaje de estos procesos, sobre todo valorar que la tarea de estudio se inicia en el aula, y se refuerza en la casa, y no al revés.

“La tarea de estudio se inicia en el aula, y se refuerza en la casa, y no al revés”.

Desde nuestro rol acompañamos a los docentes y alumnos en un trabajo de concientización de que a estudiar se aprende y que es un proceso que comienza en el aula, con la tarea cotidiana. En esta, se propician actividades de comprensión propias de la lógica de cada asignatura, a través del uso de diferentes propuesta didácticas (explicaciones, procesamiento de textos, lectura de recursos audiovisuales, tareas en pequeños grupos de intercambio de sentidos, etc.) para que puedan plantear dudas, dificultades, corroborar con el docente y los compañeros si se van entendiendo temas, relacionarlos con otros anteriores o complementarios en la unidad didáctica.

LA FAMILIA

¿Cómo pueden acompañar / ayudar las familias en esta tarea? Una de las grandes preocupaciones de los padres es “que no saben estudiar”. Los cambios

LA RECTA

Materiales de Construcción

ATENCION PERSONALIZADA

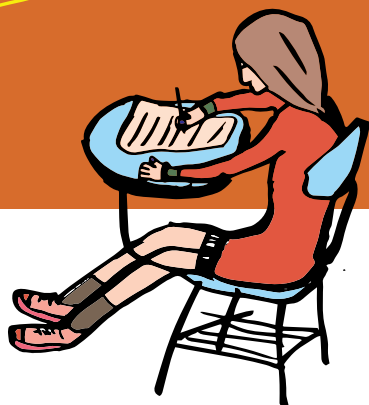
Y TODO LO QUE NECESITAS PARA TU OBRA.

Recta Martinolli 8318. Argüello - Córdoba
Tel./Fax: (03543) 420320
larecta.mc@gmail.com

RED
MINETTI

RECUPERACIÓN

PRODUCCIÓN



en el momento de tener que dar cuenta del mismo en la clase, ni le permitirá establecer relaciones o transferencias de los contenidos estudiados a las nuevas. Sí pueden ayudarlos en este procesamiento con su presencia, acompañamiento o supervisión.

- En esta línea, los padres también pueden colaborar en destinar un tiempo para escucharlos. Responder al “tomame a ver si lo sé”, sí es importante. Según las representaciones de los alumnos, muchas veces ellos creen que “si lo leo varias veces y lo entiendo, entonces lo sé”. El problema se presenta cuando tienen que comunicarlo. Desde los talleres en la escuela trabajamos con los chicos la concientización de que “si no lo puedo decir, no lo sé”.
- **Realizar ensayos de comunicación de lo estudiado en casa**, es de particular riqueza, porque a los alumnos les permite reafirmar lo que “saben” y su autoestima; y a los padres, compartir un momento de conocimiento y de escucha mutua.

Sin duda, este artículo no agota el tratamiento de este tema tan complejo que son las habilidades en la tarea de estudiar. Una indagación más exhaustiva debería comenzar por el análisis de factores que exceden a la cultura escolar, tales como el valor y la función que se le otorgan a la escritura, a la lectura, en la sociedad de hoy. Aun así, reconocemos que la escuela es la que debe enseñar la tarea de estudiar, de modo progresivo a lo largo de toda la trayectoria escolar de un estudiante. Por ello, este aporte, con la intención a aunar estrategias de seguimiento entre la familia y la escuela, siempre con la finalidad de que los chicos logren mejores aprendizajes.

revista@mantovani.edu.ar

educativos a través de las generaciones, las nuevas tecnologías de la comunicación, suponen nuevos desafíos para los adultos que en muchas ocasiones no saben cómo acompañar y ayudar. Las modalidades de lectura, de atención de los jóvenes son muy diferentes de las que podían plantearse hace apenas una década.

Sin embargo, hay algunas cuestiones a tener en cuenta, ya que siguen siendo importantes a la hora de comprender, procesar y aprender los textos escritos que siguen vigentes en todas las asignaturas del currículum escolar:

- **La tarea de estudio se inicia en el aula.** Es imprescindible aprovechar el tiempo en la escuela: resolver las actividades solicitadas, escuchar las explicaciones, salvar dudas con el docente y los compañeros, socializar los obstáculos que puedan presentarse en la comprensión y procesamiento de los textos.
- **Destinar en casa un espacio sin ruidos permanentes y estímulos distractores y un espacio para “las cosas de la escuela”** (escritorio, biblioteca, cajón para guardar los materiales)
- **El tiempo para realizar la tarea de estudio** resulta mucho más eficaz cuando se planifica y se realiza de

manera metódica, sistemática y rutinaria (en horarios en que no están cansados), pues ayuda a la construcción de hábitos de trabajo, los cuales, una vez internalizados, posibilitan el ahorro de tiempo y esfuerzo.

- **Contar con todos los materiales necesarios para poder estudiar.** Si una vez que se ha comenzado a trabajar hay que levantarse a cada rato para buscar algo, generará un efecto distractor y un tiempo extra, que van a contramano de un buen resultado. Además, la carpeta de trabajo diario y los cuadernillos de cátedra o libros son imprescindibles a la hora de seleccionar qué debo estudiar, cuál es el enfoque y la delimitación de temas presentados, etc.
- **El procesamiento de los textos fuente debe ser realizado por el estudiante**, aunque insuma más tiempo. Los padres, ante la ansiedad que puede provocar la demora o dificultad de su hijo en abordar y comenzar a trabajar un texto, suelen realizar ellos los resúmenes o cuadros, para agilizar y facilitar el estudio. Muy por el contrario, con esto se logrará, posiblemente, un aprendizaje mecánico y foráneo de los contenidos, que no le será útil

Hacer Matemática: un compromiso en la formación de los niños

Por Prof. Liliana Eguiluz

Cuando me pidieron escribir a los papás y mamás acerca de la enseñanza de la matemática en la escuela, pensé inmediatamente en que conocieran sobre qué pilares trabajamos y compartir cuál es el enfoque que pretendemos, para que desde el hogar nos acompañen en esta tarea.

Transcribo a continuación un párrafo de un material para la capacitación de docentes, con el que espero acercarlos un poco más a la concepción desde la cual enseñamos matemática.

Pensamos con Bkouche que:

“Hay una motivación tanto o más fundamental que la utilidad: el desafío que plantea al alumno un problema en tanto tal. Lo que es importante para el alumno no es conocer la solución, es ser capaz de encontrarla él mismo y de construirse así, a través de su actividad matemática, una imagen de sí positiva, valorizante, frente a la Matemática.

La recompensa del problema resuelto no es la solución del problema, es el éxito de aquel que lo ha resuelto por sus propios medios, es la imagen que puede tener de sí mismo como alguien capaz de resolver problemas, de hacer matemática, de aprender. (...).”¹

Como verán esta cita no se refiere a qué contenidos tienen que aprender los niños, sino a rescatar el significado que tiene la enseñanza de la matemática, según como la concebimos, apuntando también a la formación de un individuo emocionalmente estable y feliz a la hora de aprender.

Desde el hogar es mucho lo que se puede hacer para apoyarnos en esta tarea:

Alentar a los niños a que resuelvan sus propios problemas.

No hacer énfasis en la solución correcta del problema, sino en el esfuerzo hecho para resolverlo.

Aceptar que algunas veces no comprenden lo que tienen que hacer, y que no ayuda a generar una creencia positiva de sí mismos, el que otro resuelva las situaciones por ellos.

Fomentar la idea de que algunas dudas que no puedan ser esclarecidas en casa, pueden volver a la consulta con el maestro.

Escuchar a los niños cómo ellos resuelven, sin querer imponer las formas aprendidas por los padres.

Dejarlos probar, ensayar, abando-

nar, representar para imaginar o entender, tomar decisiones, conjeturar, etcétera. Esto es parte del trabajo matemático.

Felicitarlos por la toma de decisiones a la hora de resolver una situación, por las estrategias empleadas, aunque no lleguen a la solución correcta. El reconocimiento estimula a seguir adelante y volver a intentarlo si hace falta.

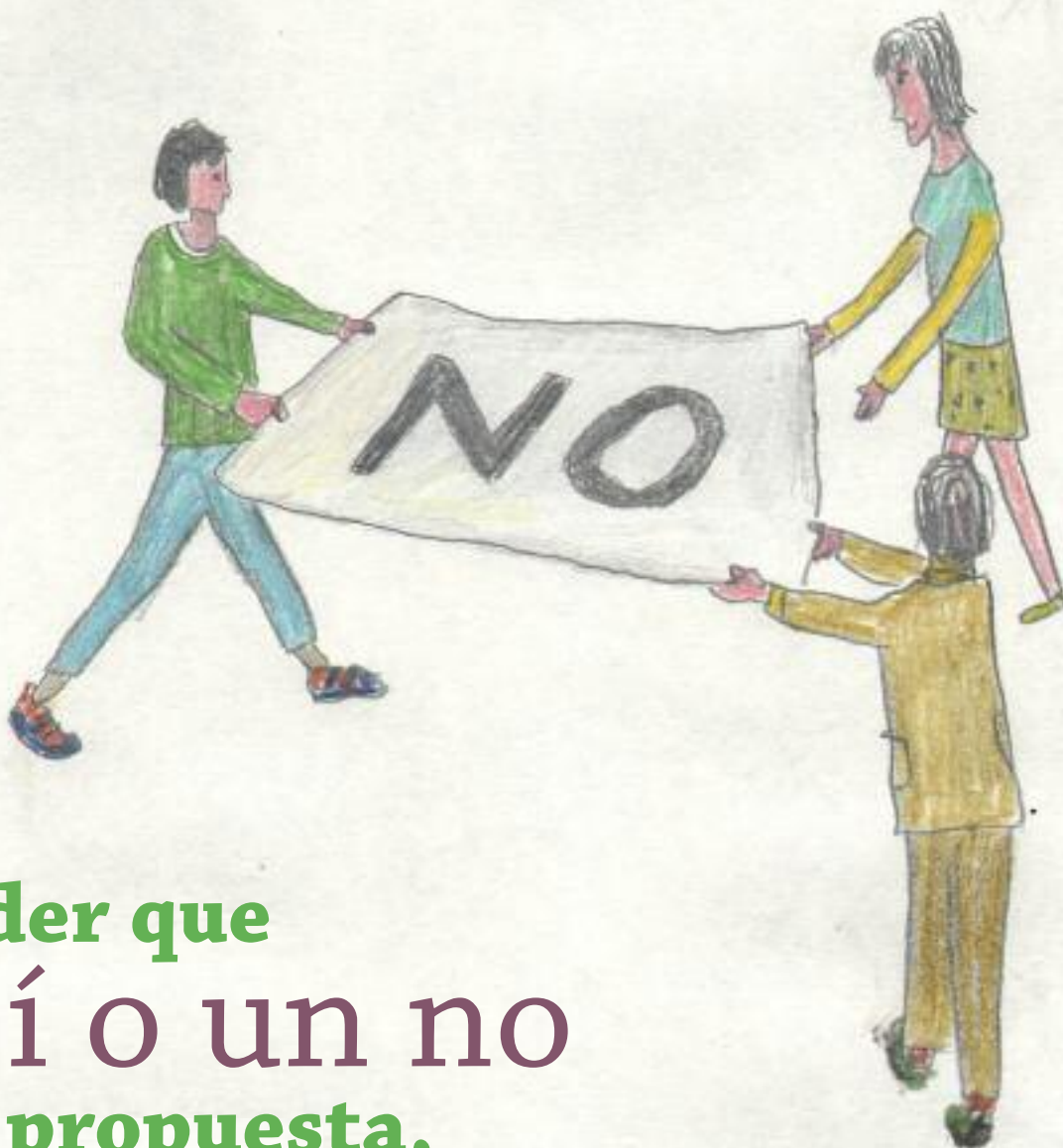
En épocas tan ligadas a los cambios no sólo educativos, sino en distintos órdenes de la vida, acompañar a los niños en la adaptación a estos contribuirá a que sean adultos responsables, comprometidos y fundamentalmente felices.

Así pensamos los que hacemos Matemática desde un enfoque reflexivo, por entender que *“La matemática forma parte de la cultura humana y como tal debe ser accesible a todos. Debe ser una oportunidad de evolución para las personas y no un obstáculo en la vida de las mismas”²*

¹

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompanamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/matematica_cuarto_grado.pdf

² http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/plan98/pdf/aportes_matematica_egb.pdf



Aprender que un sí o un no es una propuesta, una apuesta

Por Lic. Janet Saltanovich



Cada día, los adultos nos preguntamos qué aprende un niño, y cada día la respuesta seguramente es diversa. Todo niño aprende todos los días y todo el tiempo; ellos son como esponjas que todo lo absorben, lo dicho y lo no dicho. Y mucho más de lo que podemos hacer consciente.

Uno de esos días en el que confluyen lecturas de diferentes tipos y distintas fuentes, encuentro en una revista virtual un artículo que habla sobre el abuso de ciertos diagnósticos, tales como “déficit atencional”, “Hiperkinesia”, etc. que a veces reciben los niños. El texto establecía comparaciones de datos entre Francia y Estados Unidos, destacando una menor incidencia prescriptiva en el primer país. Lo relevante del texto fue el análisis del estado de situación, respecto de la incidencia de los diferentes enfoques y mo-



dalidades de intervención para con los niños, sus modos cotidianos de vida, y subrayaba lo decisivo que resulta en la construcción de los aprendizajes la modalidad de abordaje de las problemáticas desde un enfoque contextualizado, atendiendo a los aspectos de la crianza, situadas en condiciones personales, en contextos singulares, con estilos orientadores, terapéuticos y educativos más cercano a lo vincular, a lo habitual, a lo cotidiano, a las relaciones afectivas. Es en estos contextos del mundo real, en situaciones de vida donde nos constituimos como sujetos sociales, afectivos, corporales. Es decir, no perdamos de vista que frente a un diagnóstico, a un “rótulo” que acompaña el nombre de un niño, hay una historia singular, personal, hay una escena, una vida cotidiana en la que se constituye como tal.

A esta lectura se incorpora otra que motiva reflexiones múltiples: algo que leo en el “muro” de una red social virtual. Lo escribió una mujer que es mamá de dos hijos y ha auto-ricado a usar su *post*, letra de su propia historia, de su propia vida, que deja resonando algo que puede ser común a otros padres y a otros hijos.

El relato que escribió ese día esa mamá en su espacio virtual al que titula “DE LA VIDA REAL” nos cuenta la siguiente situación ocurrida con su niño:

“Pedro se enoja porque no le doy permiso de jugar a la *play*. Lo llamo y abrazándolo, le digo:

- Hijo, la *play* es un juego por un rato nada más. Hay cosas más importantes que jugar a la *play*.

Pedro: sí... como por ejemplo, AMAR A LA MADRE.”

Así, tal cual, lo escribe ella.

Cuánto para decir de esta situación, de este niño, como

“Hay una ligazón entre el límite y el amor, la contención”.

de tantos otros en semejante contexto. Cuánto para decir de la respuesta de esta madre: “es un juego por un rato nada más. Hay cosas más importantes que jugar a la *play*”. Cuánto para decir en relación a la situación “...se enoja porque no le doy permiso de jugar a la *play*”. Cuánto para decir de la recurrencia de estas sensaciones, emociones, afectos, en muchos vínculos entre padres e hijos...

Del niño podemos pensar que pareciera estar en una situación muy típica del mundo de hoy, “pidiendo jugar a la *play*.” Frente al no, alguien podría afirmar que responde con lo que sabe que espera escuchar un adulto, acepta el límite y lo une al “amar”. Desde un análisis gramatical y en forma genérica, amar está en infinitivo, deja lugar a las diferentes conjugaciones, diferentes tiempos y personas, diferentes situaciones en las que se siente amado: esta pareciera ser una de ellas. Pero además liga el “amar a la madre”, con el “no” que recibe como respuesta a su pedido, manifestando una obviedad que aparece en ese instante con una verdad sencilla, que sin embargo muchas veces nos vemos obligados a explicitar. Me refiero a la ligazón entre el límite y el amor, la contención. Se podría pensar que en su interior circuló la idea: “eso, la *play*, ya no la puedo tener, lo que tengo en este no, lo transformo en amar a la madre”.

Desde la madre, se puede pensar que es la respuesta de su hijo la que la reafirma en ese no en el que se sostiene. Seguramente volvió el pedido de la *play*. Pero en el mientras tanto hubo un vínculo, una comunicación, un lenguaje que mediaba. Hay quienes lo pensarán por el lado de la negociación. **Prefiero destacar el valor de la situación, de la relación vincular que comunica y pone en valor, destaca una preferencia, ofrece una alternativa, pone en juego el afecto, el diálogo.**



APRENDIZAJES

Hay muchas situaciones como estas que se suscitan a diferentes edades, en diferentes familias, en diferentes culturas y hay muchos modos de resolución diversos. Son estas y otras múltiples respuestas que recibe cada sujeto las que le posibilitan construir su propio repertorio de aprendizajes, que a su vez le permitirán interactuar en el mundo de la vida.

Y si pensamos en tantas situaciones por la que atravesamos en nuestros encuentros con niños y/o adolescentes, observaremos la diversidad de modalidades en la que nos instalamos los adultos para decir un no o un sí. A través de palabras, gestos, carteles, normas explícitas y no, señas, indicaciones, acciones. Modos de diálogo que presupone un vínculo mediado por la emoción y la acción, y que en la conjunción del afecto y el señalamiento, deja huella.

Un sí o un no, presuponen un vínculo mediado por la emoción y la acción, es la conjunción con el afecto y el señalamiento, lo que deja huella.

Bien vale tomar una cita de Juan Mantovani pedagogo, Ministro de Instrucción Pública y Fomento, al prologar el libro de Olga Cossetti, *El niño y su expresión* (1940): "...la educación no es solo movimiento y fluencia de la naturaleza

interna. Es también dirección exterior, cauce, norma señalada desde afuera. Pero la dirección no es sofocación o substitución de los poderes originarios, sino desenvolvimiento y conducción de los mismos. La dirección de los niños nunca debe ser férula didáctica o disciplinaria."

En estas múltiples y complejas tensiones entre naturaleza-cultura;

condiciones internas-externas; placer-norma; deseo-necesidad; solo-con otros; individual-grupal se constituyen subjetividades, sujetos deseosos, curiosos, reflexivos, creativos. Tensión llena de grises, no en forma de opuestos sino en degradé de vínculos, diálogos, pasiones y relaciones que se experimentan en cada situación en las que el conocimiento se juega y el aprender acontece



Recta Martinolli 7178

Tel: (0351) 420235

E-mail: luz-electrica@hotmail.com



PROBLEMAS DE LA INFANCIA EN LA ACTUALIDAD

La familia, la escuela, los nuevos desafíos.

Lic. Raquel Krawchik / *Experta en Neuropsicología Cognitiva*

Los problemas que caracterizan a la infancia son estudiados por todas aquellas ciencias vinculadas con el comportamiento humano (psicología, psicopedagogía, ciencias de la educación, trabajo social, medicina, etc.).

Hay necesidad de comprender esta etapa de la vida para acompañar a las personas en su proceso de crecimiento.

Los aspectos que más consultas requieren tienen que ver con los llamados “problemas de conducta y aprendizaje”, los que difieren en sus manifestaciones en función de las diferencias individuales, sociales y culturales.

Siempre hay niños que no responden a normas o que tienen muy poca capacidad de frustración (que se ma-

nifestará con “caprichos”, berrinches, depresiones, fobias, miedos, etc.); que no se adaptan a las demandas escolares (también podríamos hipotetizar que las demandas escolares no se adecuan a los “nuevos niños”); que tienen conflictos en el ámbito de la familia (padres que se separan, padres que se pelean, riesgo social, muertes cercanas, enfermedades, preocupaciones por la situación social y/o económica que los afectan en alguna medida, inseguridad, exclusión social, etc.).

Algunos de estos niños presentan dificultades en la escuela: no aprenden como los demás, les resulta problemática la comprensión en algún área de conocimiento, se distraen fácilmente, no se interesa por lo que se va construyendo en el aula, requieren especial atención y ayuda.

¿Cómo se construyen los comportamientos y las disposiciones y habilidades para el aprendizaje?

Según el modo en que percibimos los acontecimientos será la realidad interna que construyamos.

Este es un principio fundamental en el que se sustenta nuestra visión y acción en el mundo. Las situaciones particulares en la experiencia escolar y su impacto en la familia y contexto de pertenencia del niño producen en él actitudes y formas operativas, que por lo general dependen de las ideas y creencias que hemos adquirido a lo largo de nuestra experiencia: “creemos” que es terrible obtener bajas calificaciones en la escuela, o que no es tan terrible y que lo importante es crecer felices.

Según el modo en que percibimos los acontecimientos será la realidad interna que construyamos.

“Creemos” que nuestros hijos/as no pueden aprender como los otros, por lo que debemos buscar algún tratamiento para mejorarlo.

“Creemos” que los conflictos familiares generarán niños angustiados o que por el contrario les templará el espíritu.

“Creemos” que los padres tenemos que ser autoritarios o por el contrario permisivos.

“Creemos” que nuestros hijos no debieran diferenciarse de los demás porque eso les traería sufrimiento y por lo tanto deben “tener” lo que los demás tienen.

“Creemos” que nuestros hijos no nos pertenecen, son hijos de la vida y debemos “dejarlos ser”.

“Creemos” que los haremos libres si comparten las decisiones de los adultos o si ellos mismos deciden sobre todas sus cosas.

“Creemos” y esto es lo más terrible, que hoy los chicos son así. Que es la época la que está mal y nada podemos hacer contra ella. Es el tiempo actual. Somos (los padres, docentes, etc. los adultos), víctimas del tiempo actual. Estas creencias enmarcan una profunda sensación de indefensión. Es así. Nada podemos hacer. Antes era mejor.

Todas estas creencias están apoyadas por un contexto socio – cultural que las refuerza permanentemente a través de las herramientas que la sociedad utiliza para definir a las personas y definirse: los medios de co-



Ya podés renovar tus muebles sin salir de tu casa

Una mueblería cordobesa con más de 30 años de experiencia, ahora en internet:

 MUEBLES365.COM.AR

 FACEBOOK.COM/MUEBLES365

 SAAL AMOBLAMIENTOS - Rivadavia 365 - (0351) 4237968

 RIVADAVIA 342 - Rivadavia 342 - (0351) 42902255

Distribuidor oficial de las principales fábricas del país



municación, las ofertas recreativas, culturales, los espacios de poder político, de construcción del conocimiento, las religiones.

Estos sistemas de ideas se constituyen en factores de consolidación de nuestros pensamientos y acciones, los que construyen factores subjetivos o internos que organizan nuestro vínculo con el mundo, nuestros esquemas mentales, nuestro modo de comprender.

Las aptitudes y competencias que desarrollan los niños: una mirada desde las neurociencias

Las neurociencias, tuvieron un desarrollo muy importante en los últimos tiempos en los que parece que se hubiera “descubierto” que el cerebro tiene algo que ver con la mente. Hasta se podría decir que se puso de moda.

Conociendo el funcionamiento del cerebro y los modos en que el aprendizaje se produce, se podría intervenir en el proceso evolutivo promoviendo comportamientos y habilidades con el fin de permitir un desarrollo individual con el pleno de sus posibilidades.

Las neurociencias aportaron numerosas investigaciones basadas en evidencia que demuestran el modo en el que nuestro cerebro procesa información y cómo esto influye en nuestras competencias y capacidades.

Las neurociencias aportaron numerosas investigaciones que demuestran el modo en que procesamos información y cómo esto influye en nuestras competencias y capacidades.



¿Cómo procesa información nuestro cerebro? ¿Qué caminos toma? ¿Cuáles herramientas utiliza? ¿Las podemos fortalecer con propuestas didácticas acordes? Los padres, ¿qué tenemos que hacer?

Tenemos inteligencias diferentes. No hay una sola: las inteligencias son habilidades y hay quienes las tenemos en el orden verbal, corporal, musical, numérica, espacial, etc.

Por otra parte, el cerebro procesa la información por lo menos de dos maneras distintas. Y a esto se le llama “Especialización Inter hemisférica”. El hemisferio izquierdo procesa información utilizando el análisis, la secuencia, la lógica, el lenguaje oral. El hemisferio derecho procesa información global, visual, espacial, simbólica, analógica, musical y con marcada competencia para el lenguaje gestual. Hay quienes tenemos mejores habilidades de un tipo y de otro tipo.

Mal podríamos aceptar que las ofertas pedagógicas didácticas sigan modelos únicos. Claramente quedarían fuera algunos alumnos o en peores condiciones que otros. Tenemos que entender esto: no se trata de que algunos alumnos puedan “aprender” matemática y otros “puedan” aprender dibujo. Se trata de que el cerebro en su conjunto está habilitado para procesar todo tipo de información, pero de diferente manera, con distintos dispositivos.

El cerebro en su conjunto está habilitado para procesar todo tipo de información, pero de diferente manera, con distintos dispositivos.

¿Qué podemos hacer los padres? Estar atentos a esto. Es imprescindible reforzar las habilidades de nuestros hijos y considerar cómo desarrollar las más débiles. El acento debe ser puesto en las propuestas escolares.

¿Cómo hacemos intervenir el dibujo en el aprendizaje de las matemáticas o los relatos escénicos en el aprendizaje de la historia? La lengua claramente se puede “aprender” a través de las canciones con mucho mejor resultado que con el análisis sintáctico solo.

Es hora de considerar estos aspectos, para que las dificultades no recaigan sobre los alumnos.

No sabemos qué les pasa exactamente a estas personas en general, pero las neurociencias tienen explicaciones y junto a las explicaciones, nos ofrecen modelos de intervención que permiten mejorar nuestro rendimiento, lo hace más eficaz.

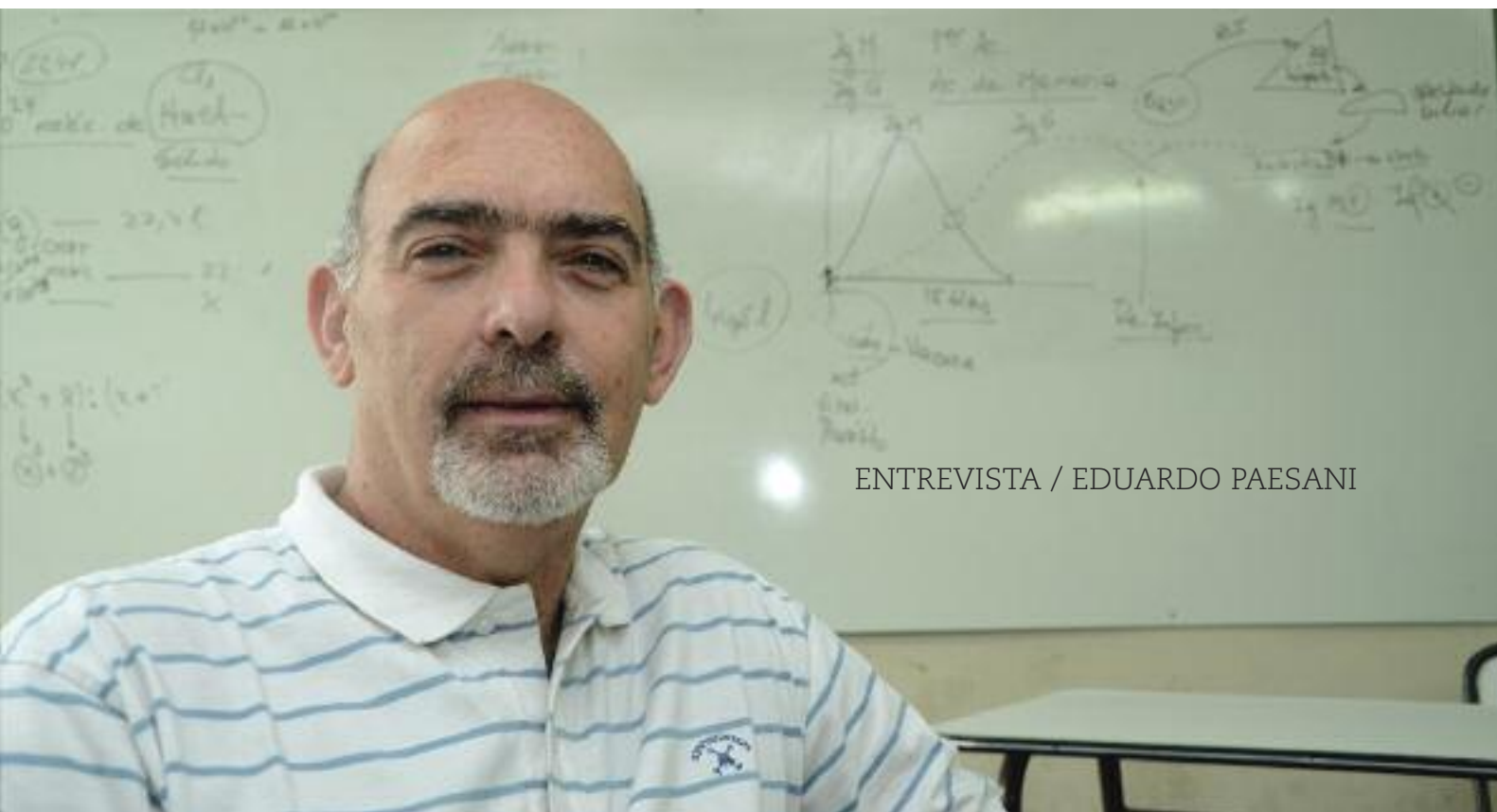
La psicología evolutiva y la pedagogía, aún no se apoyan suficientemente en estos conocimientos para diseñar modelos explicativos y estrategias de intervención.

Sería todo mucho mejor, si así lo hicieran.

revista@mantovani.edu.ar



“Está mal emborracharse una vez por semana”



ENTREVISTA / EDUARDO PAESANI

El bioquímico Eduardo Paesani dice que la salud también se cultiva y que tienen responsabilidad en este sentido tanto los padres como la escuela y el Estado. Una conversación para profundizar en el necesario vínculo entre salud y educación.



La salud es algo que se aprende?

-Creo que sí y que, en el ámbito de la educación escolar, debemos plantearnos qué hacer para que el alumno aprenda. En particular, me interesa intentar reunir en un espacio curricular contenidos que el alumno ha abordado ya en distintas asignaturas, como las Ciencias Biológicas, las Ciencias Químicas, la Física, la Geografía, pero ahora enfocados hacia la salud. Los objetivos puntuales se relacionan con la prevención.

-¿Educa sólo la escuela?

-Obviamente no. Educan los padres, educa el Estado, sobre todo en materia de prevención primaria. La prevención se divide en tres: la primaria, la secundaria y la terciaria. Enseñar el correcto cepillado de los dientes es una medida de prevención primaria. En cambio, si tenemos un problema en el diente y el odontólogo lo trata para no llegar a la carie, supongamos, está haciendo prevención secundaria. Ahora, si tiene que arreglar la carie, entonces hace prevención terciaria, porque se intenta que no haya que extraer la pieza dental.

“Los padres siempre, quizás de manera no consciente, educan para la salud”.

-Y los padres, ¿en qué medida tienen llegada a sus hijos cuando son adolescentes, en términos de transmitir hábitos saludables?

-Los padres siempre, quizás de manera no consciente, educan para la salud. Cuando les decimos a nuestros hijos “llévate un saquito”; “no comas tantos panchos o tanta comida chatarra”. La preocupación que se expresa en estas frases implica un señalamiento referido a lo que en términos de salud es mejor. No sé, en cambio, cuántos padres educan en materia de sexualidad. Lo sexual tiene mucho de saludable. Hay en ello una dimensión psicológica. También lo que tiene que ver con experiencias sexuales que sean placenteras; con el cuidado de sí y del otro. No se circunscribe solamente a la patología: las enfermedades de transmisión sexual. Un tema importante es la salud en el embarazo. Muchas veces los chicos ven como una misma cosa el embarazo y las enfermedades de transmisión sexual...

The advertisement for Akolor pinturerias features a central logo with the name 'Akolor pinturerias' in a large, bold font. To the left, there are several colorful blocks representing different paint products: 'Pinpox recubrimientos en polvo' (pink), 'Pelicano pinturas' (blue), 'Aplatar aplicaciones' (yellow), and 'Akolor pinturerias' (grey). To the right, there is a circular color palette. Further right, there are logos for other brands: 'Plavicon' (blue), 'Alba' (blue with a red and yellow swoosh), 'Sintéplast' (red), and 'Pelicano pinturas' (small logo with a house icon).

Casa Central
Bv. Los Alemanes 4401 Local 3
(03543) 405317
ventas@akolor.com.ar

Sucursal
Av. Mariani 455 local 2/ Villa Allende
(0351) 5895110
akolor@akolor.com.ar

ATENCIÓN PERSONALIZADA - OFERTAS ESPECIALES - TODAS LAS MARCAS

“Creados Para Diferenciamos”

ENTREGA A DOMICILIO!!!

-¿En qué sentido?

-Por ejemplo, cuando hablamos del preservativo, ellos piensan que su uso preserva el embarazo, pero no piensan que previene las enfermedades de transmisión sexual. En la escuela hacemos mucho hincapié en la función del preservativo. Asimismo es importante que se tematicen que hay enfermedades de este tipo que no se tienen suficientemente en cuenta, como por ejemplo, la hepatitis B, la cual está más extendida por transmisión sexual que el HIV. Dentro de la órbita de lo preventivo, también hay que educar para evitar enfermedades graves que, detectadas a tiempo, son perfectamente curables. Los chicos, que han escuchado hablar del Papanicolau, no saben bien sin embargo qué es ni cuándo es conveniente hacer esta prueba o con qué frecuencia.

Otro tema importante a considerar son las leyes que nos protegen desde el punto de vista de la salud, como por ejemplo, la ley que establece que todo bebé que nace debe ser evaluado para detectar enfermedades genéticas (transmitidas de los padres a los hijos a través de los genes).

“En el tema del consumo de alcohol, más que una resistencia se expresa una minimización”.

-Según tu opinión, ¿cuáles serían las prioridades que deberían tenerse en cuenta en la familia en materia de educación para la salud?

-El consumo de sustancias, particularmente el alcohol, un hábito que se ha naturalizado hasta el punto en que, según he observado, por ejemplo en las fiestas de egresados, uno se encuentra con que los adultos habilitan el consumo desmedido porque “es la fiesta de egresados”. Pero sabemos que “no es la fiesta”; sabemos que es la previa de todas sus salidas y que en los adolescentes se ha hecho costumbre que, para poder disfrutar de diferentes momentos, es necesario estar estimulado, ya sea por alcohol u otras sustancias.

-Como docente, cuando tratás estos temas, ¿encontrás resistencia en los chicos?

-En el tema del consumo de alcohol, más que una resistencia se expresa una minimización. Creo que es importante transmitir que pueden consumir un trago o un vaso de fernet con coca y que ahí no está el alcoholismo, sino en la cantidad de vasos de vino o de fernet que tomo y en la variedad que se consume en cuatro horas. Una pregunta muy frecuente de los chicos es si emborracharse una vez por semana está mal...

LIBRERÍA

WOW!

JUGUETERÍA

AV. GAUSS 5875 / TE. 03543 423408 / HORARIO: 7:45 hs. A 20:30 hs.

<https://www.facebook.com/wowjugueteriaylibreria>

-¿Y vos que le contestás?

-Y, ¡que sí! Porque ocasiona una serie de trastornos en el sistema nervioso central que además son lesiones irreversibles. Notablemente, cada vez se ven cirrosis más tempranas; alteraciones nerviosas más tempranas en términos de modificación de las funciones neuronales. Pero en lo inmediato, las consecuencias de un consumo excesivo disminuyen la capacidad de reacción y la motilidad muscular y, a veces, los adolescentes no toman conciencia del peligro de conducir o dejarse conducir por alguien en ese estado.

-¿Hay estudios neurológicos que delaten la incidencia de este hábito?

-Sí, habría modificaciones epigenéticas que tienden a revelar de qué manera se puede modificar el ADN a lo largo de nuestra vida. Hace unos días hablábamos de este tema, referido a la diabetes, (que es también una enfermedad social) y les mostraba cómo la glucosa alta hace que se modifique el ADN de las células, que posteriormente lleva a las complicaciones del paciente diabético. Bueno, en el alcoholismo, también hay modificaciones epigenéticas.

FICHA

Eduardo Paesani es bioquímico especialista en Química Clínica, integra la planta del Servicio de Bioquímica del Hospital Córdoba. Se desempeña también en la docencia en el nivel medio y en capacitación de post grado profesional.



Soluciones integrales

Fábrica de aberturas de aluminio . vidrios y cortinas Roller

ABERTURAS DE ALUMINIO A MEDIDA - CERRAMIENTOS ESPECIALES

BARANDAS DE VIDRIO Y ALUMINIO PARA PILETAS Y ESCALERAS

MAMPARAS Y ESPEJOS PARA BAÑOS

CORTINAS ROLLER BLACK OUT Y SUSCREEN - FRENTE DE PLACARD

VIDRIOS TEMPLADOS Y LAMINADOS

Av. Donato Álvarez 8616 – Córdoba

Tel (03543) 404507 - info@marjavi.com.ar

ENTREVISTA
MARIO CARRETERO



Conversamos con Mario Carretero en ocasión de su paso por Córdoba, invitado por la **Escuela Nueva Juan Mantovani** (www.mantovani.edu.ar). En el curso de formación docente que allí dictó, se puso énfasis en la importancia de generar verdaderas experiencias y situaciones placenteras que desafíen a los estudiantes. Motivados por la temática tratada, en la distendida charla posterior a las jornadas, tuvimos la oportunidad de explorar un poco más diversos aspectos relativos al aprendizaje en el actual contexto cultural.

-Te referís al desafío de la enseñanza en un contexto de cambio de época y señalas como uno de sus rasgos el paso de la “Galaxia Gutenberg” a la “Galaxia Digital”, pero remarcaste también la importancia del libro. ¿Por qué el libro es importante en una cultura que se adentra en la era digital?

-Me parece que el libro es el objeto fundamental de la producción cultural. Hay otros objetos también. Entonces, si la escuela es justamente la

institución que intenta hacer de la construcción del conocimiento un eje clave de su sentido, de su función, el libro debería ocupar un papel clave, central. Creo que eso hay que repensarlo en todos los sentidos, el sentido del espacio que debe ocupar el libro

“El niño debe ver a sus padres teniendo una relación significativa con el libro, intercambiando, comprando, acercándose al libro”.

en la escuela, el espacio físico; el espacio simbólico de las actividades que deben hacerse en torno al libro. Y también, por lo tanto, la importancia de compartir eso con los padres. El

niño debe ver a sus padres teniendo una relación significativa con el libro, intercambiando libros, comprando libros, acercándose al libro. Eso sería bastante interesante y productivo. Porque el libro estaría sumando a las personas, haciendo que las personas estén convocadas en torno al libro.

-Decís que el libro es uno de los que resiste a parte de la cultura del mundo de hoy...

-Claro, está habiendo cambios en los formatos culturales, en los medios de la cultura. Estamos viendo el paso de una cultura escrita a una cultura muy

Un padre, un niño, un libro, una relación significativa...

Así lo sostiene Mario Carretero, especialista en aprendizaje. Dialogó con Otra Mirada sobre el libro y la comunicación y el aprendizaje y la autoridad. Resaltó el rol que tienen los padres en relación al recorrido de sus hijos.

audiovisual. Sin embargo el libro, como clásico, el libro de papel está ahí, cumpliendo una función que no se ve transformada por todos esos cambios. Hay estudios que demuestran que aumenta la lectura digital, pero que aun así, el libro papel sigue teniendo un valor importante: se sigue comprando mucho, se sigue usando mucho. Incluso vemos cómo, por ejemplo los diarios, están ofreciendo versión digital y versión en papel. O sea, en definitiva, están hablando de una complementariedad entre lo digital y el papel. Lo cual indica una vez más la fortaleza del libro.

-¿Por qué crees que el libro se sostiene?

-Es la pregunta del millón, no es fácil responder a esa pregunta. Hay un video en YouTube irónico respecto del libro, que lo presenta como si fuera un gran invento: explica, como si no lo supieras, cómo es el libro. Está muy bien, porque te muestra las ventajas del libro. El libro digital está bueno porque puedes hacer una búsqueda de términos con una facilidad y rapidez tremenda. Puedes almacenar en cualquier dispositivo digital. Pero, por ejemplo, hojear un libro, es algo que yo intuitivamente diría que lo haces mucho mejor en papel que en digital,



¿no? Echarle un vistazo a los contenidos de un libro, en digital... no sé muy bien por qué o cómo explicarlo, porque igual que se pasa la página en papel, se pasa en digital, pero algo tiene el digital que hace que lo veas más rápido.

- ¿Qué pasa con el tiempo en esta galaxia digital? Porque estaría en relación con los tiempos de la lectura, con los tiempos de la crítica.... ¿Hay una diferencia hoy en la relación tiempo y aprendizaje? ¿Hace falta tiempo para aprender?

-Las dos variables clásicas newtonianas que son el tiempo y el espacio están cambiando radicalmente. Resulta difícil saber cómo. Es uno de los cambios más fuertes que estamos viviendo y de alguna manera condensa todos los cambios. El tiempo está claro: se están produciendo transformaciones fuertes, en las si-

multaneidades, en la aceleración del tiempo, en el registro del pasado. Imaginemos que dentro de 50 años los historiadores van a hacer su trabajo de una manera radicalmente distinta. Si en general el problema que suelen tener los historiadores es la falta de documentación, dentro de 50 años van a tener lo contrario: una sobre documentación. Todo está documentado; un ejemplo de ello es el caso de "wikileaks".

Yendo más a la problemática de los tiempos dedicados al libro, en las instituciones, a mí me parece que sería bueno mantener o fomentar esos tiempos de lectura. Mi intuición me dice que sí. Muchos de los cambios que se producen... bueno, no necesariamente son negativos: hoy los niños leen de manera hipertextual; leen acá, leen allá, de una forma más fragmentaria. Eso no quiere decir que no lean.

Una lectura más fragmentaria, no cabe la menor duda que también tiene cosas positivas. De hecho, hoy en día, cada niño tiene un celular y con ese celular escribe, lee. Ahora bien, me parece que sería bueno que la escuela fuera capaz de fomentar esa unidad temática que es el libro. Sea la novela, el ensayo o sea el texto que sea: ideológico, filosófico... me parece bueno.

En síntesis, respecto de las nuevas tecnologías (que yo dejaría de llamarles nuevas, porque ya no tienen nada de nuevo, son parte de nuestro paisaje), tenemos básicamente dos posiciones: los que creen que lo que llega es una gran cantidad de basura, de basura intelectual; una gran cantidad de información fragmentada, que no tiene significado; que los niños escriben siempre lo mismo... Por otro lado, están los que opinan que son nuevas formas de leer. Es difícil saber cuál

aguas
VIP®

Pedidos al 0810-8888-248
Zona Arguello-Villa Allende 3512690308
Zona Villa Belgrano-Warcarlde 3513044277
Zona Parque Capitál-Rosedal 3516455718

tiene razón. Estamos muy cerca del fenómeno, pero yo creo que sería bueno que los niños siguieran leyendo unidades de significado, como son los libros, buscando un diálogo con los nuevos for-

matos, buscando relacionar o comparar un libro con una película, una novela con un relato histórico, comparando dos películas, y luego yendo a la documentación histórica. Creo que la escuela debe estar al tanto de esos nuevos formatos e incorporarlos, porque si no, te pasan por encima. Pero es muy importante definir la unidad de significado, cuáles son las unidades de significado. El libro tiene que ver con esa unidad de significado.

-¿Es posible que la dificultad pueda tener que ver también con esas tensiones que se producen con las nuevas generaciones? ¿Una dificultad por parte de los adultos de sostener una actitud en relación al libro?

-Quizás la escuela puede colocarse en una posición de exigencia con respecto a los padres. ¿Por qué no? Voy a dar un ejemplo: en una sala de tres años se les pedía a los niños como tarea que hicieran una lectura con los padres. Después la escuela les solicitaba a los padres que confeccionaran un reporte sobre eso, y convocaba a algunos a clase. Y bueno, la escuela dejaba muy claro que eso era así y que no iban a ser evaluados negativamente por no hacerlo, pero si la escuela solicita, los papás toman nota, habrá quienes no lo harán; pero si la escuela tiene una demanda...

-Señalás como una finalidad de la enseñanza a la autonomía, como una categoría de Piaget no suficientemente tenida en cuenta.

“Sería bueno que los niños siguieran leyendo unidades de significado, como son los libros, buscando un diálogo con los nuevos formatos”.

¿Cuál es la diferencia entre este concepto de autonomía y el concepto ilustrado de libertad?

-Básicamente es la misma idea. Me parece que esa es la coincidencia. Piaget lo formula desde otro lugar; formula que

es una tendencia endógena, que el individuo tiende naturalmente a la autonomía. El objetivo ilustrado, habla, como diría Rousseau de formar al ciudadano y el objetivo romántico, de formar al nacional. ¿Puede haber un ciudadano que no sea nacional? Es

otra pregunta del millón en el siglo XXI. Antes decíamos que la Unión Europea se encuentra en una situación muy complicada y una de las razones de ello es que hay que reconocer que nadie sabe muy bien qué es la

Unión Europea. Es una pregunta que cuando la hacés en una mesa de café parece muy trivial, pero cuando la hacés en una mesa de altos oficiales de la administración europea, se ríen. Es que, en realidad, la UE es una entidad supranacional y las entidades supranacionales no se saben muy bien qué son. Son un invento nuevo. Ahora bien, los ciudadanos deben ser críticos, autónomos. Pero al mismo tiempo, todos somos miembros de una nación y esto supone tener una serie de servidumbres, ¿no? Como por ejemplo la inclusión y la exclusión. ¿Quién está afuera y quién está adentro? ¿Por qué unos tienen derechos y otros no? Y supone una cierta incapacidad en la crítica: esto si consideramos que nuestra nación es la mejor, que no hay ninguna nación como la nuestra. En esta pregunta que me hacías referida a la diferencia entre el objetivo ilustrado y la autonomía, la casuística, es esa diferencia en que podríamos discutirla, ¿no? discutirla en

torno a esos detalles y allí nos encontraríamos que tenemos todos esos problemas y veríamos que algunos se pueden resolver fácilmente y otros no tan fácil. Pero en todo caso ahí estaríamos.

-Pensando en el aprendizaje, ¿qué recomendaciones harías a los padres?

-El diálogo es muy importante y hay que empezar por escuchar. Y para escuchar, es necesario que el niño pueda hablar, es decir crear un clima donde se pueda expresar, porque si el hijo piensa que frente a cualquier cosa que diga le va a caer encima una condena,

entonces no va a hablar. Por lo tanto tiene que haber un clima donde se pueda hablar y el padre luego va poder emitir una visión que contraste

con la de su hijo. Entonces el diálogo es muy importante. Pero, al mismo tiempo, creo -y este es uno de los grandes desafíos que hoy tiene la función de padre o madre- que no debe diluirse la posición de autoridad de los padres. Es un problema que aquí, en EEUU, en Alemania, en todos lados. Es una de las grandes amenazas de nuestro siglo XXI: los padres tienden a considerarse amigos o más bien compañeros, lugar que muchas veces no se ocupa, salvo que lo pensemos como un compañero de viaje, un compañero que sabe dónde está el camino. Cuando los padres pierden su función de marcar un camino, me parece muy complicado, muy negativo. En torno a eso, muchas de las opiniones hoy se orientan a sostener que el adulto tiene que mantener la autoridad, pero en un contexto de diálogo. Inversamente, tiene que haber diálogo pero en un contexto de autoridad y esa es la dialéctica, ¿no? Obviamente dando espacio para que el niño busque caminos

“El diálogo es muy importante y hay que empezar por escuchar. Y para escuchar, es necesario que el niño pueda hablar”.



distintos al suyo. Esto es uno de los grandes problemas, sobre todo en la adolescencia, cuando al padre le resulta complicado aceptar que su hijo está buscando un camino diferente.

-El diálogo entre las familias y la escuela está siendo atravesado por los nuevos espacios y mecanismos de comunicación como Facebook y Whatsapp. Estas modalidades en algún momento solucionan cosas, pero también generan conflicto. Se produce un problema de interrupción de diálogo...

-Es que están apareciendo nuevos formatos y nuevos problemas, para los cuáles no tenemos soluciones despegadas. Por eso, una de las características de las sociedades actuales es el cambio. Cambio muy rápido, muy intenso, y que por lo tanto, educar para el cambio tiene que ser

“La adicción al uso de los dispositivos en niños y en adultos es muy importante. Hay que empezar a decir “mientras se come no se usa el celular”.

un objetivo muy importante. No es lo que hemos aprendido. Pero ojo, que haya cambios no quiere decir, que uno no adopte determinadas posiciones frente al cambio. O sea que haya cambio, no quiere decir que uno se deje llevar por el cambio. Me refiero, por ejemplo, a este tema de la omnipresencia de los mecanismos de comunicación. Hoy en día muchos especialistas advierten que el uso de este tipo de instrumentos que tiene grandísimas ventajas, también tiene peligros muy importantes, la adicción, por ejemplo. Hoy el tema de la adicción al uso de los dispositivos en niños y en adultos es un tema muy importante. Entonces, a lo mejor, hay que empezar a decir, tal día y tal día no se usa el

celular, o mientras se come no se usa el celular. O sea, tratar de alguna manera de mantener una cierta posición frente a esto.

FICHA

Mario Carretero es Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Es catedrático de Psicología Cognitiva en la Universidad Autónoma de Madrid e Investigador en FLACSO-Argentina, donde dirige el proyecto docente y de investigación que incluye la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje y diversas diplomaturas ligadas a la enseñanza. Coordina asimismo el Proyecto Alfa de la Unión Europea sobre constructivismo y educación. Ha recibido la Beca Guggenheim y la *Visiting Scholarship* del *Rockefeller Center for Latin American Studies* (Universidad de Harvard) para realizar investigaciones en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia.



Los adolescentes y sus proyectos de crecimiento



Por Mg. Gabriela D'Andrea y Mg. Gregorio Germán

Adolescencia, además de adolecer, significa crecer, aunque nuestra cultura apunte más a la falta que al crecimiento logrado. Pero ¿qué le falta al adolescente? ¿De qué adolece?

Por un lado, el crecimiento acelerado y turbulento del cuerpo no les da tiempo a sus emociones para procesar nuevas apariencias, formas de comunicarse y deseos sexuales. Los hijos dejan de ser niños que dependen por completo de sus padres y comienzan a buscar autonomía e identidad propia, sin la mediación de la familia. Por el otro, sienten confusión en la comprensión del mundo, producto de una creciente desconfianza hacia los saberes de los adultos, que dejan de monopolizar el saber («sos un tonto, papá»; «callate, mamá, no sabés nada») y los empuja a buscar en sus pares la contención que sienten no tener en su mundo psico-familiar.

Las relaciones grupales con sus pares se vuelven vitales porque es un espacio clave para comenzar a construir esa autonomía y esa identidad. El *nosotros* se configura como una instancia psíquica que podría considerarse tan importante como la del *yo* conceptualizado por Freud. De acuerdo a Ricardo Rodulfo, este *nosotros* describe un vínculo relacional, conductual e inter-

subjetivo, que en la adolescencia se categoriza en un «ser con», ser reconocido por los otros y reconocer la diferencia en el encuentro con el otro. En esta etapa, su *nosotros* principal ya no es la familia sino el *nosotros* grupal con sus pares, que se manifiesta de forma física y también virtual, a través del celular y la computadora.

Las relaciones grupales con sus pares se vuelven vitales porque es un espacio clave para comenzar a construir esa autonomía y esa identidad.

Pero este acercamiento a sus pares tiene un costo. Comienzan los conflictos con la familia, muchas veces necesarios para que la «separación» sea menos dolorosa, y también el aislamiento, caracterizado por la desorganización interna del adolescente que está asimilando un nuevo cuerpo, nuevos deberes y derechos, una nueva identidad y, sobre todo, nuevos proyectos.



Por esta razón es que debemos reconfigurar nuestro rol de padres. Saber que hemos dejado de ser sus referentes principales —en esta etapa de sus vidas— nos ayudará a apoyarlos en el desarrollo de sus propios proyectos. Para ello debemos entender que su distanciamiento no es rechazo ni a la familia ni a nosotros, sino que responde a la necesidad de otras voces y otras miradas. También debemos redoblar nuestra apuesta al permitirles cuestionarnos y tomar esa distancia simbólica, pero a la vez debemos hacer que incorporen la tolerancia a lo diferente y acepten nuestro derecho como padres a contenerlos, porque no dejan de ser hijos, ni tener hermanos, primos, amigos, etc.

Si en nuestro rol de padres, en cambio, vivimos esta situación como un rechazo hacia nosotros, nuestro impulso será el de llenarlos de culpas y temores que atrasarán su desarrollo y afectarán peligrosamente su autoestima. Alteraremos sus procesos identitarios, llenando a nuestros hijos de miedos e inseguridades, formando

sujetos inseguros que querrán alejarse físicamente de nosotros o, por el contrario, dependerán excesivamente.

El proyecto personal existencial de autonomía e identidad de nuestros hijos comienza a construirse aquí, en la adolescencia, en interacción con otros proyectos institucionales y sociales. De esta manera deben aprender a articular sus nuevos esquemas corporales con las nuevas relaciones, tanto con su mismidad como la de sus pares, la de los adultos y la de la sociedad global, construyendo sus ideales de vida bajo un esquema de diferenciación y aceptación al mismo tiempo.

El proyecto personal existencial de autonomía e identidad de nuestros hijos comienza a construirse aquí, en la adolescencia, en interacción con otros proyectos institucionales y sociales.

De niños soñaron con la idea de ser médicos, bomberos, maestros, veterinarios, etc. y es ahora, en esta etapa de la vida, que deberán tomar las decisiones que influirán en su manera de pensar, sentir, actuar y compartir al respecto. Por ello, la búsqueda de respuestas a preguntas como «¿quién quiero ser?» y «¿cómo quiero ser?» pasa a primer plano, y a nosotros, como padres, nos compete colaborar. De lo contrario, si los sueños de nuestros hijos no logran traducirse a proyectos —o responden a fantasías infantiles o a mandatos psico-familiares—, corren el riesgo de quedar aban-

TIP

Es importante dejar que nuestros hijos se tomen el tiempo necesario para conocer sus verdaderos intereses y deseos, permitiendo y alentando que sean ellos mismos quienes elijan sus metas y estén convencidos de querer lograrlas.

donados. Por ello es importante dejar que nuestros hijos se tomen el tiempo necesario para conocer sus verdaderos intereses y deseos, permitiendo y alentando que sean ellos mismos quienes elijan sus metas y estén convencidos de querer lograrlas.

Puede que en el camino surjan adversidades que cambien el rumbo de las cosas. Es natural que eso ocurra, como así también que, si se sienten inseguros o sin dirección, es posible que nuestros hijos busquen el intercambio con sus pares de confianza. Así y todo, nosotros también debemos estar ahí, listos para impulsarlos a continuar el camino y perseverar. Y en los casos en que nuestro esfuerzo y dedicación no alcance, podemos buscar ayuda profesional para ellos y/o para nosotros. Porque de lo que se trata, en todo los casos, es de llevar un proyecto adelante. Un proyecto de vida, posiblemente el más importante, donde nuestros hijos se anticipan y diseñan a sí mismos en un *ser-proyecto*, que termina siendo su «lugar» en el mundo. Un mundo que es responsabilidad de todos hacerlo mejor, cada uno en su rol.

revista@mantovani.edu.ar

LA VIDA EN LA NATURALEZA

Huellas que se sienten

Por Lic. Daniel Viale.

Los proyectos de vida en la naturaleza son un modo de poner en relación a los chicos con otros contextos distintos a los de la “vida cotidiana” y la escuela. De esa interacción se pueden desarrollar nuevas experiencias grupales, potenciar los diferentes aprendizajes y aprender a preservar el ambiente.

En todos los niveles del sistema educativo, las clases de Educación Física ponen en escena un juego de interacciones en las que el alumno desde prácticas diferentes desarrolla adaptaciones a situaciones y contextos. Una de ellas es con el “medio natural”, donde se promueve la construcción de la interacción con el ambiente, de manera equilibrada, sensible y placentera, identificada en, general, en las escuelas como la “Vida en la Naturaleza”.

Ampliar dichas posibilidades de acomodación en los alumnos significaría atender a la totalidad de un sujeto que se pone en movimiento y se relaciona, donde el ambiente natural aparece como un lugar “distinto”, que brinda la oportunidad de abordar saberes de enseñanza y mejorar así la calidad de los aprendizajes, lo cual constituye un desafío propio y genuino de todos.

Consideramos que el compartir e interactuar en estos espacios permite experimentar nuevas posibilidades de acción en procura de su cuidado y preservación, pues el conocimiento vivencial de un ambiente contribuye a valorarlo y respetarlo y a otorgarle un lugar de importancia

en la construcción de cada proyecto de vida de los chicos y chicas.

Por lo tanto, prestar atención en la construcción de propuestas de “Vida en la Naturaleza” constituye un desafío para la labor pedagógica, en tanto supone situar, junto con la vivencia y el disfrute, momentos de reflexión y aprendizaje en pos de una actuación responsable y consecuente con un equilibrio en el vínculo “sustentable”¹ con el medio natural.

Hoy validamos los proyectos de intervención pedagógica que intenten mostrar un camino de reflexión con un sujeto capaz de desarrollarse en y con el ambiente, desde vivencias que promuevan una toma de conciencia comprometida, permitiendo sentir y valorar lo natural, generando conductas que perduren en el tiempo, ligadas a una postura ecológica y de conservación.

Hoy validamos los proyectos de intervención pedagógica que intenten mostrar un camino de reflexión con un sujeto capaz de desarrollarse en y con el ambiente.

Pensar en un proyecto educativo que priorice las relaciones con el ambiente constituye el reto y una de las cualidades esenciales del área disciplinar de la “Educación Física” que incorpora este objetivo de traspasar las fronteras de las aulas y el patio, llevando sus códigos al ambiente, jugando y jerarquizando la vivencia como eje fundamental en el proceso de aprender, con la convicción de aportar significativamente a una educación “natural e integral” y que deja verdaderas huellas en las conductas, actitudes y valores de nuestros alumnos.

“Saber ser, saber estar, saber hacer en el ambiente, amerita la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, en procesos de exploración, descubrimiento y experimentación sensible, como así también de creación de actividades para una relación equilibrada y responsable con el ambiente y su disfrute, aportando a un desarrollo sustentable.”²

revista@mantovani.edu.ar

¹ Término tomado desde el concepto de “DESARROLLO SUSTENTABLE” entendido como el uso respetuoso y sensible de las riquezas naturales. En el alcance de este concepto se respeta tanto la realización de los hombres como personas, como así también la preservación del ambiente como medio que trasciende a las generaciones que lo habitan.

² Extracto del DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA (2012-15) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

No deje rastro: Las reglas NOLS

“La compleja relación histórica entre sociedad y naturaleza nos remite a una concepción del ambiente entendido como una consecuencia del modo en que cada cultura imagina, proyecta y construye su relación con la naturaleza. En todas las actividades que el hombre realiza, se produce algún efecto sobre el ambiente, un impacto. [...] Y esta es otra forma de mirar la relación de la sociedad con el ambiente, analizando no lo que este le ofrece, sino los efectos que sobre él tiene la sociedad. Y así podemos ver las dos caras de la moneda: el ambiente como dador de recursos y el ambiente como receptor de efectos”. De Carlos Reboratti, Ambiente y Sociedad. Buenos Aires, 1999, “El impacto de la actividad humana en el ambiente”.

Es por eso que cuando uno se involucra en actividades con la naturaleza, ya sea en familia, con amigos o en solitario, resulta interesante conocer algunos aspectos fundamentales del programa “No Deje Rastro” (**Reglas NOLS**)³.

PRINCIPIOS

“No Deje Rastro” es un programa educativo cuyo objetivo es minimizar los impactos en las áreas naturales y asegurar así una positiva experiencia de todos sus visitantes. Se expresa en una estructura simple de reglas y técnicas que compartimos con todos los que disfrutan de experiencias en la naturaleza.

“No Deje Rastro” es un programa educativo cuyo objetivo es minimizar los impactos en las áreas naturales y asegurar así una positiva experiencia de todos sus visitantes. También puede ser aplicado en familia, con amigos o en solitario.

Principio 1: PLANIFIQUE Y PREPARE SU VIAJE CON ANTICIPACIÓN

Infórmese sobre el área a visitar.

Utilice equipo adecuado y asegúrese que domina técnicas necesarias.

Reduzca la basura que va a llevar.

Principio 2: VIAJE Y ACAMPE EN SUPERFICIES RESISTENTES

Manténgase en el sendero principal y camine sobre superficies resistentes.

Acampe en sitios establecidos y evite ubicar el campamento en sitios frágiles o sensibles.

Deje limpio el campamento y proteja las fuentes de agua.

Principio 3: DISPONGA ADECUADAMENTE DE LOS DESECHOS

Lo que lleve, regréselo. Reduzca la basura en el origen y evite quemar o enterrar desperdicios.

Si existe un baño en el área, utilícelo.

Principio 4: RESPETE LA NATURALEZA Y LA VIDA SILVESTRE

Ayude a proteger el estado silvestre de la fauna.

No alimente, ni mate a los animales.

Considere las necesidades básicas de la fauna silvestre.

Prevenga contaminación innecesaria.

Principio 5: MINIMICE EL USO E IMPACTO DE FOGATAS

Pregúntese si es necesario hacer fuego. Si opta por prender fuego, conozca las técnicas para hacerlo.

Conozca reglamentos y las condiciones del tiempo.

En áreas de alto uso haga fogatas solo en lugares ya utilizados para tal fin.

Colecte solo madera seca y ramas caídas de un área amplia.

Principio 6. CONSIDERE A OTROS VISITANTES

Maximice la sensación de estar rodeado por la naturaleza.

Demuestre cortesía para otros usuarios y comparta su experiencia y conocimiento.

Evite llevar consigo animales domésticos.

Muestre respeto en el uso de las facilidades públicas para la recreación.

Principio 7: DEJE LO QUE ENCUENTRE

Deje todo tal como lo encontró y minimice las alteraciones del lugar.

Evite dañar árboles y plantas vivas.

Evite recoger flores, hojas o plantas comestibles.

Deje los objetos naturales y los artefactos culturales.

Entonces, ahora ya podemos decir que frente a cada vivencia en la naturaleza, sabemos más sobre cuáles son los recaudos, las precauciones y cuidados que debemos tener para disfrutar, cuidar y proteger nuestro ambiente.

³ El programa de “No Deje Rastro” es una adaptación del programa de *Leave No Trace* (LNT) que la escuela NOLS maneja en los Estados Unidos para administradores del U.S. Forest Service, Bureau of Land Management, National Park Service, U.S. Fish and Wildlife Service, Bureau of Reclamation.

Hijos sin tiempo

Por Eva Giberti*



Durante décadas, desde 1958 no solo escribí “Escuela para Padres” en un diario vespertino, hice miles de reuniones en mi país y en otros latinoamericanos con padres y madres hablando de la educación de los hijos. Fundé esa Escuela en el Hospital de Niños, y previamente en mi consultorio y por fin dependiente del decanato de la facultad de Medicina.

Éramos varios los docentes, pediatras, psicólogos, trabajadores sociales, odontólogos, sociólogos y psicoanalistas.

Las madres con hijos bebés, niños de tres o cuatro años aparecen desconcertadas, por momentos como si estuvieran arrinconadas por los chicos.

No era difícil compaginar esa conducción porque existía un público decidido a ocuparse de la educación de sus hijos. Había otra realidad: precisaban asistir a esas reuniones para contar qué les había sucedido a ellos siendo niños y niñas. Y dado que yo había comenzado la divulgación del psicoanálisis en los medios de comunicación (Plotkin –investigador- lo cuenta muy bien en su libro originalmente en inglés, *Psicoanálisis en las Pampas*), estos padres que se suponían neuróticos “por culpa de sus padres” estaban dispuestos a acatar las recomendaciones y críticas que les llegaban desde quienes conjeturaban que sabíamos algunas cosas.



Los párrafos anteriores eran necesarios para introducir una actualización: las consultas de jóvenes madres actuales, muy distantes psicológicamente de las que poblaban Escuela para Padres de los años '60 a '80 y las de la década del '90. Las actuales, con hijos bebés, niños de tres o cuatro años aparecen desconcertadas; por momentos, como si estuvieran arrinconadas por los chicos. Hablo de las que están consultando, muy diferente de los sustos, rabietas y desafueros de las madres de años anteriores. Lo que encuentro ahora es una singular relación con el tiempo cronológico. Son madres sin tiempo para sentirse madres. Quiero decir, no solo no disponen de tiempo para estar-estando con sus hijos porque trabajan y estudian; tampoco se encuentran cómodas con los que les ocurre. Las madres de décadas anteriores también trabajaban y estudiaban pero se registraba una clara convicción de estar siendo una mamá.

A esta altura debo aclarar: esta que describo es una circunstancia que encuentro en clases medias altas y clases altas. No en las madres cartoneras ni

en las madres de las zonas inundadas del conurbano donde dialogamos en otros términos y la "falta de tiempo" es crónica.

"YO LO VEO EN TERAPIA..."

La vivencia que las incomoda como si algo les faltara en la relación con sus hijos parecería estar asociada con un hecho común. Madre y padre trabajan, niños en la guardería desde la mañana hasta las 16 o 17. A esa hora, los padres los retiran y los regresan a casa. Pero... hay días en los que la madre concurre a sus clases de inglés, otros días, al gimnasio y se ausenta. El bebé queda a cargo de una abuela o de una empleada de servicio doméstico, y no hay razones para sospechar que estará mal cuidado. El padre puede tener otras ocupaciones posteriores a su trabajo diario. Impresiona como si, cuando estas madres retornan y toman contacto con sus hijos, se encontraran con un desconocido. Ellas dicen "yo lo extraño durante el día". Sucede que la criatura es un extraño para ellas porque el contacto diario les resulta escaso. Y

sentirse distante del hijo bebé o del niño pequeño genera un particular malestar, máxime si ellas han aprendido que la maternidad tiene determinadas obligaciones de presencia cotidiana. La primera respuesta materna es: “Yo lo veo en terapia, pero no lo resuelvo...” Entonces, había que sumar el horario de psicoterapia como ausencia.

Cualquier improvisado podría interpretar: se siente con culpa, simplificando el proceso de manera lineal: madre poco tiempo presente, luego madre culpable.

La confusión parte de la idea occidental que tenemos acerca del tiempo. La palabra tiempo abarca dimensiones que no se pueden reducir a ménsula horaria. Existe aquello que se llama disponibilidad, ajena a las concepciones morales y normativas de la época y de los cánones psicoterapéuticos, o sea, el marco teórico donde la instalamos.

La disponibilidad está conformada por momentos y no cae dentro de los límites horarios y de los parámetros de las exigencias, y esos momentos se tornan consistentes cuando se aceptan como están siendo y no cuando se toma la iniciativa de dirigirlos, cercarlos con obligaciones y proyectos de futuro : “Cuando vuelvo a casa y baño al nene y lo cambio y le doy de comer y le leo algo y le enciendo un ratito la tele y lo duermo...”, es decir, allí no hay un solo momento ni mucho menos disponibilidad. Hay proyecto mecanicista siguiendo las instrucciones de alguna publicación especializada.

No hay disponibilidad sino un sujeto sujetado a quien le han dicho cómo debe ser una madre.

DERECHO A LLORAR

Dicho sea de paso, realmente los adultos le llevan poco el apunte a los bebés y a los chicos. No es sencillo explicar que la disponibilidad compagina momentos del escuchar las “bobadas” que los chicos dicen, mucho más inquietantes que las bobadas que podemos introducir los adultos cuando pretendemos enseñarles cosas. Aprisionadas por las leyes horarias de los trabajos, las guarderías, jardines de infantes y el comienzo de los programas de tvé, todo atorado con las compras y los turnos de los pediatras, además de los logros personales de estudios, gimnasios y terapias, coronado por algunas preparaciones culinarias de emergencia, la disponibilidad queda atrapada por los ciclos de cada una de estas actividades.

Es la dimensión flotante, la que se adecua a los diversos momentos que son intensivos a diferencia del tiempo cronológico que es extensivo y les devora la disponibilidad cuyo grado de libertad no se reduce a mirar la hora para “llegar a tiempo”.

La disponibilidad es un estado de ánimo que se les encoge a estas madres alteradas por no saber cómo “manejar” a los más chiquitos, a los que empiezan por tolerarles todo que no equivale a comprenderlos. Si lloran,

se desesperan e intentan que no lloren. Un chico es un ser con permiso para llorar y matar de irritación a quien lo escucha si carece de disponibilidad para entender el momento, que es el de llorar, así como el de retobarse y no obedecer. Porque hay tiempos para llorar y para reír, el Antiguo Testamento dijo algo parecido antes que yo; y de la disponibilidad, Confucio sabía un montón. También los taoístas.

La disponibilidad está conformada por momentos y no cae dentro de los límites horarios y de los parámetros de las exigencias.

Un chico es un ser con permiso para llorar y matar de irritación a quien lo escucha si carece de disponibilidad para entender el momento, que es el de llorar.

FICHA

*Psicóloga psicoanalista y docente. Autora de numerosos libros y artículos. La nota que aquí se publica fue extraída bajo su autorización del blog Evagiberti.com. (<http://evagiberti.com/hijos-sin-tiempo/#more-2629>)

Como lo dice François Julien, la disponibilidad no es una categoría moral ni psicológica, por eso se nos escapa; nos “sabríamos” de un modo distinto del conocimiento.

Mal podríamos encarar una Escuela para Padres siguiendo el modelo de los hijos y los padres de los 60 a los años 80. Todos leyeron psicología y psicoanálisis y tienen la medida de sus efectos, diferentes para cada familia. Han visto cine y tevé hasta el cansancio y conocen de educación de los hijos y de los conflictos y de las nuevas técnicas reproductivas y de los cuerpos artificiales y de las sustancias que se consumen, de la tecnología y de las habilidades del Dr. Google para responder cualquier duda.

Si todavía pueden aprender por qué conviene retirar el chupete alrededor del año de vida, si el bebe inicialmente

lo admitió y agradecen la explicación, lo que se encuentra en estas madres no alcanza los lugares del saber sino del modo de estar siendo mujeres sin renunciamentos innecesarios y obedientes y al mismo tiempo adecuarse a la situación en el momento en que se está viviendo, en lugar de planificar milimétricamente un futuro cuya certeza es inexistente.

Es la apertura continua a lo que ocurre y allí está el hijo que es un ocurrir continuo en espera de disponibilidad, no dentro del atropello de los tiempos horarios sino en la escucha de sus manos y sus miradas cuando se encuentran o se extrañan en cada momento. Lo cual tiene menos que ver con la educación de los hijos, que con la apertura de la escucha de estas jóvenes madres crispadas y frustradas por el cumplimiento del deber.



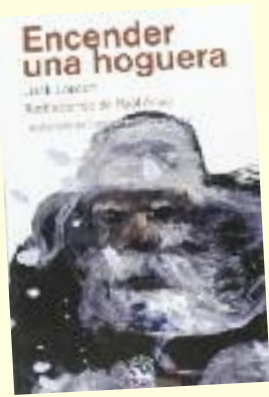
VITTORIO®

CAFFÉ RISTORANTE

AVDA. GAUSS 5759 . CP.5147
Bº VILLA BELGRANO. CÓRDOBA CAPITAL
RESERVAS: 03543-444539

Dos cuentos que hielan la sangre

Por Elisa Molina



Los dos relatos a que hacemos referencia pertenecen a dos autores de diferente tradición literaria y cultural. Son sin embargo comparables en muchos sentidos, aunque cada uno de ellos mantenga su maravillosa singularidad. Jack London, el autor de “Encender una hoguera” (“*To build a fire*”) escribió dos versiones diferentes: una en 1902 y otra en 1908 (la definitiva es la última). Juan Carlos Dávalos editó “El viento blanco” en 1921. Ha pasado muchísimo tiempo y sin embargo ambas ficciones mantienen al lector pendiente del destino de los protagonistas luchando contra una naturaleza que los excede. Tanto London como Dávalos sabían de lo que hablaban. Es fama que el primero (San Francisco 1876 - Glen Ellen 1916) fue un aventurero que navegó en balleneros, anduvo buscando oro por Alaska (y fracasó en su empresa), vagabundeo largamente; ganó muchísimo dinero con sus cuentos y novelas que se hicieron muy populares y se suicidó a los cuarenta años. Dávalos (San Lorenzo, Salta 1887 - Salta 1958), por su parte escribe desde la experiencia de conocer la tierra de sus mayores, los valles Calchaquíes y de Cachi y su gente. También fue medio calavera en su juventud, pero más

Los protagonistas de nuestros relatos se desplazan por estos lugares (Alaska y la Cordillera de los Andes), combatiendo contra el frío mortal, y hay algo de épico y de desesperado en esta lucha.

tarde se desempeñó como docente en el Colegio Nacional de Salta del que llegó a ser vice-rector. Gran narrador, amigo de Güiraldes, y gran poeta, amigo de Atahualpa, su obra a veces queda simplificada por la crítica en los límites del regionalismo. Es que, así como London escribe sobre esos personajes que a lo largo de sus correrías por el norte de América ha conocido, Dávalos se nutre también de esa misteriosa gente de la montaña del Noroeste argentino. Tal es el ámbito respectivo de estos cuentos.

En efecto, ambos están situados en los márgenes de lo conocido, lejos de la ciudad, en un paisaje donde los hombres son algo así como extraños. Uno, en los fríos bosques de Alaska y en el paso de Hautyquina que une San Antonio de los Cobres en

Salta con Antofagasta (Chile), el otro. Los protagonistas de nuestros relatos se desplazan por estos lugares, combatiendo contra el frío mortal, y hay algo de épico y de desesperado en esta lucha. Eso es lo que nos mantiene el vilo durante la lectura. Pero hay algo más que se lo debemos a la maestría de cada uno de ellos.

En Dávalos cautiva la precisa síntesis de las descripciones. Su lente panorámica recorta contra la mole de los

Andes las figuras de los arrieros y la lenta manada de oscuros toros desde una leve distancia contemplativa y melancólica, como la de quien se encariña con los personajes que crea.

El foco de London está puesto en el personaje, en lo que ve y torpemente piensa. La sensación que recrea es muy vívida y el lector lo acompaña y casi pisa con él las mismas ramas de abeto en un bosque helado. A diferencia de Dávalos, London desprecia a su personaje, porque “su problema –dice- era que carecía de imaginación. Era rápido y seguro para las cosas de la vida, pero sólo para las cosas, no para su significado”. Su estilo neto y crudo no tiene en cambio contemplaciones para con la estupidez y el salvajismo de los hombres.

Ambos textos han sido re-editados en numerosas ocasiones, aunque -como es fácil de imaginar- hay más ediciones del autor estadounidense que del salteño.

MIRADOR

Más información sobre la obra de Jack London:
<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/london.htm>

MIRADOR

Más información sobre la obra de Juan Carlos Dávalos:
<http://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/6132/Juan%20Carlos%20Davalos>



LIBROS

El mar y la serpiente

Por Valeria Davelosa

“La literatura, para mí, es un medio para pensar”. Aidan Chambers.

¿Se explican las ausencias? Y si se explicaran ¿se comprenderían? No comprender, claro, con la cabeza. A la corta o a la larga, todos entendemos. Pero comprender, *ponerse en el lugar del otro*, dimensionar la experiencia de vida, eso es otra cosa: es literatura.

En *El mar y la serpiente* hay tres capítulos muy escuetos. Es una novela breve que sin embargo es capaz de hacernos desandar gran parte de nuestra historia personal y la del país. Y además, es capaz de hacernos entablar un diálogo abierto, claro y sincero con las generaciones más jóvenes, porque su lectura nos atraviesa a todos.

Es un libro contado en primerísima persona y en tiempo presente: a través de los ojos de *la niña* estamos en medio de sensaciones, desasosiegos, ausencias imposibles de explicar. No hay referencias a fechas y los personajes son roles: mamá, papá, los abuelos, unos señores. El dolor se siente, pero no hay palabras para nombrarlo: la niña

descubre el mundo –ese mundo– como puede, con los pedacitos de información que tiene, al igual que todo su entorno.

Para los que nacimos antes del 2000 hay referencias claras (24 de marzo, 10 de diciembre, carapintadas, indultos, punto final, obediencia debida) que *nos dicen*, que se relacionan íntimamente con nuestro modo de estar en el mundo y que nos hacen pensar:

“El dolor se siente, pero no hay palabras para nombrarlo: la niña descubre el mundo –ese mundo– como puede, con los pedacitos de información que tiene, al igual que todo su entorno”.

número anónimo con quien es muy difícil entablar cualquier tipo de vínculo. Pero *El mar y la serpiente* tiende un puente que vuelve legible la experiencia de la niña. Y la de la historia. No es un libro que *sirva para hablar sobre la última dictadura militar* porque

no pretende enseñar nada. La dimensión ética del ciudadano aparece con mucha fuerza: “*Son 30.000 personas con 30.000 historias que no pueden contarnos*”.

Y es ahí, cuando la literatura se vuelve clave de lectura del mundo en que vivimos, que nos damos cuenta que la historia de la niña, la de Paula Bombara y la de cada uno de nosotros está imbricada en esta trama.

Que nos sirva para pensar. Que nos sirva para crecer.

revista@mantovani.edu.ar

FICHA

El mar y la serpiente.
Paula Bombara.
Novela.
Grupo Editorial Norma.
2005.

MIRADOR

Podés seguir a Paula Bombara a través de su blog:
<http://paulabombara.blogspot.com.ar/>

LIBROS



Reyes y pájaros

Por Malaika Burnichon

“Un par de alas más una línea recta es igual a un pájaro. Un pájaro más una jaula es igual a la tristeza. La tristeza de los pájaros más la valentía de un niño es igual a un cuento”. Fermín de la Estrella

Es infinito el universo imaginario que se nos puede abrir a partir de solo leer el título de este libro, compuesto por ocho cuentos protagonizados por particulares e intensos personajes.

Alejadas de todo estereotipo (desde la presentación de los personajes hasta el hecho de que los distintos relatos estén atravesados por temáticas profundas, emociones y valores que nos invitan a ver el mundo desde diferentes perspectivas), estas historias nos llevan a visitar distintas épocas y escenarios, como tiempos de

bufones y juglares, la Inglaterra del rey Lear o el antiguo Egipto.

Liliana Bodoc, la autora, las aborda desde una exquisita escritura, una estructura narrativa no lineal, que ubica al lector en una óptica crítica, de análisis y relaciones que le permite atravesar esta complejidad, promoviendo así un crecimiento en su experiencia. Es que apuesta al poder del lenguaje poético; la palabra, la palabra literaria en la escritura para chicos, respetándolos como merecedores, al igual que los adultos, de una literatura de calidad, donde haya un trabajo con

el texto, desde la creencia de que el lenguaje no es solo un instrumento de comunicación sino que constituye un poder creador y transformador.

FICHA

Reyes y pájaros

Liliana Bodoc

Ilustraciones : Matías Trillo

Torre de Papel Amarilla

Editorial Norma.

2007.

MIRADOR

Para conocer parte de la obra de Liliana Bodoc:

<http://elartedelosconfines.blogspot.com.ar/>



THAMES
CENTRO DE LIMPIEZA PROFESIONAL

CUIDADO INTEGRAL DE PISOS



HOUSEKEEPING



MANEJO DE RESIDUOS



EQUIPAMIENTO PARA BAÑOS



OTRA MIRADA

(Revista para padres)

Staff

Dirección:

Gregorio Germán
y Janet Saltanovich

Secretaría de redacción:

Elisa Molina

Representante legal y administración:

Sergio Tobal

Secretario de comunicación:

Lucas Germán.

Arte y diseño:

Di Pascuale Estudio
[www.dipascuale.com]

Ilustraciones:

Lucas Di Pascuale
y Emilia Di Pascuale

Foto de Tapa:

Gonzalo Machado.

Fotos de Interior:

Gonzalo Machado
Beltrán Saluzio
y Facundo Di Pascuale

Asesoría Editorial:

iLatina Ediciones
(www.ilatinaediciones.com.ar)

Impresión:

Gráfica Integral Cooperativa

COLABORADORES

Malaika Bournichon
Daniel Brailovsky
Cecilia Curtino
Gabriela D'Andrea
Valeria Daveloza
Liliana Eguiluz
Gregorio Germán
Raquel Krawchik
Elisa Molina
Eva Giberti
Ana Nieto
Adriana Pérez Villalobo
Janet Saltanovich
Daniel Viale

Registro publicación

ISSN en trámite.

Derechos reservados

Fundación Escuela Nueva
Juan Mantovani.

EQUIPOS DE LA INSTITUCIÓN

EQUIPOS DIRECTIVOS

Allione Adrián
Antoniono Ana
Damonte Marcela
Edelstein Mariela
Germán Gregorio
Germán Lucas
Molina Elisa
Nieto Ana María
Rosso Maru
Saltanovich Janet
Toledo Marcela
Tobal Sergio
Ulloque Rubén
Van Cauteren Analía
Viale Daniel

EQUIPOS DOCENTES

Acotto María Eugenia
Aguilar María Alicia
Aguirre Ana
Agundez Matías
Aimar Valeria
Alemanno Paula
Alippi Pamela
Andrade Clara
Aniceto Paulo
Aoki Ana
Argüello Marcela
Arrascaeta Raquel
Astrada Soledad
Balcells Joya Magalí
Baronas Rosalía
Barrios Lorena
Bellegarde Ricardo
Bernárdez Daniela
Berón Eugenia
Bianchi Leticia
Bonetto Sandra
Borda Ariel
Bossa Viviana
Brondino Marianella
Brunetti Cintia
Burghini Natalia
Bournichon María Inés
Bustos Ana María
Buteler Virginia
Cabrera Durán Carolina
Caccace María del Rosario
Carignano Paula
Cemino Valeria
Clifford Janet
Chilotti Marcelo
Conci Gustavo
Conte Darío
Corchero Enrique
Correa Lapenta María
Curiotti Lucía
Curtino Carolina
Daghero Federico

Dalla Riva Gustavo
Daniele Silvina
Daveloza Valeria
Del Barco Xavier
Del Vel Natalia
Di Carlo Alejandra
Díaz Barrionuevo Jesús
Díaz Mariana
Díaz Tagle Gabriela
Domingo Eugenia
Durán Yaraví
Enet Valentina
Escanes Renée
Fanginolli Marisa
Faracci Andrea
Favaccio Carolina
Fernández Analía
Ferrerri Natalia
Ferreyra Laura
Fessia Alejandra
Fraenkel Nathalie
Freytes Luciana
Gigena Carolina
Giunchiglia Carina
Gómez Marcos
Gómez Alicia
González Pablo
Haschisch Liz
Hernández Verónica
Herrera Noemí
Imberti Fernanda
Juan Claudia
Juliá María Candelaria
Kabusch Andrés
Kofler Lucrecia
Lo curto Florencia
López Díaz Lía
Lorenzo Diana
Loza Pamela
Lozano Francisco
Lozano Santiago
Machuca Daniel
Magnano Constanza
Mammana Verónica
Martín Karina
Martín Gabriela
Martini Florencia
Matzen Erica
Mildenberg Clarisa
Montiel Correa Andrea
Morales Carlos
Morcillo Roberto
Moyano Estefanía
Ourtuzar Silvia
Paesani Agustina
Paesani Eduardo
Pantoja Pilar
Parra Dante
Pellici Alicia
Pérez Rubén
Perrotat Guillermo
Pietri María del Carmen
Pintos Painé
Puente Consuelo

Raffin Cecilia
Raviolo Andrea
Reartes Pablo
Riga Belén
Rigali Andrea
Rinaldi Belén
Rivero Marcela
Robles Dogliani María Victoria
Romero Ricardo
Roteda Gloria
Saavedra Lucrecia
Salinas Carolina
Sandiano Virginia
Scaltritti Miriam
Scarponi Fabián
Schmidt Lucía
Segura Graciela
Sosa José
Sprljan Gloria
Storti Eduardo
Sturla Mercedes
Svetko Fernando
Testa Ana
Tissieres Juan Pablo
Troilo Alejandra
Valenzuela Marisa
Vélez Marisel
Vilta Silvia
Vrkic Silvina
Yammal Gisela
Ziliani María Isabel.

ASESORES

Brombin Constanza
Caminos Mariano
Cantelmi Sandra
Curtino Cecilia
Eguiluz Liliana
Lamelas Gabriela
Martínez Gustavo
Pérez Villalobo Adriana
Smaliroff Claudia
Toledo Lali
Ubaid Marcela.

ADMINISTRATIVOS

Bustamante Pablo
Furnari Horacio
Genre Puntillo María José
Secondi Laura
Torres Esther
Vega Daniela

NO DOCENTES:

Britos Mercedes
Cepeda Pablo
Díaz Claudia
Gómez Rosa
Gómez Cyntia
Maldonado Alejandro
Palacios Susana
Pereyra Francisca
Pérez Marcelo
Rearte Raquel
Rivadera Alberto.
Romero Amalia



COMPRÁS, SUMÁS MILLAS Y VIAJÁS

Adherí tus **Tarjetas de Crédito Macro** al programa **AerolíneasPlus**
Comprá, sumá Millas y canjealas para viajar a donde quieras.
Además, **acreditás Millas** al volar por **Aerolíneas Argentinas**
y cualquier miembro de **SkyTeam**.



aerolineas.com • Entrá en **macro.com.ar** y conocé todo lo que tenemos para vos.

0810-555-2355
macro.com.ar
BancoMacro



Macro

Tu Banco cerca, siempre

EL OTORGAMIENTO DE LAS TARJETAS DE CRÉDITO AEROLÍNEAS PLUS, COMO LA CONVERSIÓN DE LAS TARJETAS DE CRÉDITO YA EXISTENTES POR BANCO MACRO S.A. Y/O BANCO DEL TUCUMÁN S.A. A TARJETAS DE CRÉDITO AEROLÍNEAS PLUS SE ENCUENTRAN SUJETOS A LA PREVIA APROBACIÓN CREDITICIA Y CONDICIONES DE CONTRATACIÓN DE LOS RESPECTIVOS BANCOS DEL GRUPO MACRO. LOS TÉRMINOS Y CONDICIONES DEL PROGRAMA AEROLÍNEAS PLUS SON PROPIEDAD DE AEROLÍNEAS ARGENTINAS S.A. Y SE ENCUENTRAN DISPONIBLES EN AEROLÍNEAS.COM. AEROLÍNEAS ARGENTINAS ES RESPONSABLE POR GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DEL PROGRAMA. ESTE PROGRAMA NO ES ACUMULABLE CON OTROS PROGRAMAS DE ACUMULACIÓN DE PUNTOS (MACRO PREMIA). CONSULTE EL CARGO ANUAL DE MEMBRÍA, BASES Y CONDICIONES AL 0810-555-2355 O INGRESANDO A MACRO.COM.AR

COMIFYE
CORDOBA S.A.



0810-444-7879

24 HS. LOS 365 DÍAS DEL AÑO

*Todos nuestros servicios
para vos, por que su
tranquilidad es nuestra misión*

COMUNIDAD
EN RED



RYA
PLATAFORMA
EDUCATIVA



COBERTURA



MEMBRESIA



www.comfyecordoba.com

DERQUI 33 | 1 PISO D | NUEVA CORDOBA T: 0351 424 1161
4232005 | M: administracion_cba@comfyec.com