



Educación Infantil

Temas de



Formación Docente para la Educación Infantil



Índice

Editorial

*Ernesto Ro claw, Gabriela Ortega y Beatriz
González*
Página 4

Información sobre el 1º Congreso educativo ISPEI Eccleston

Página 9

Artículos:

Apuntes para un análisis estético del Jardín de Infantes

*Daniel Brailovsky, Rosana Ponce y María
Consuelo Gaitán Clavijo*
Página 14

Leer Literatura: El Libro Álbum

Estela Quiroga
Página 42

Inclusión educativa de niños pequeños con discapacidades en el Nivel Inicial. Avances de un estudio

Vanesa Casal
Página 50

Cantar y jugar en inglés en nivel inicial

Stella Maris Palavecino
Página 63

Relatos de Experiencias:

Instalaciones sonoras móviles en la sala de tres años

*Deolinda Betiana Cortez, Pamela Martínez
y Ana Laura Villalva*
Página 67

El pañuelo y la zamba en el movimiento bailado y en el encuentro con los otros

*Graciela Paulic, Lucía Gasperotti, Lara
López, Katherine Marchionni, Fredelinda
Obregón, María Inés Rivarola y Marina
Ungolo Marsan*

Página 73

El cuaderno de comunicaciones. Nos comunicamos aprendiendo a leer y escribir

E. Mónica Sodor
Página 87



***Bibliografía sobre los artículos
publicados (Libros, Revistas y
Vídeos)***

Mónica Maldonado

Página 92

3

***Sitios de Internet relacionados con
las temáticas abordadas por los
artículos en este número de la
Revista***

Ana María Rolandi

Página 94

Convocatoria al próximo número

Página 97

Orientaciones a los autores

Página 98



Editorial

**Por: Ernesto Roclaw, Gabriela
Ortega y Beatriz González**

**...“El Jardín de infancia
“Mitre” abre sus puertas a
una inscripción
indiscriminada para todos
los niveles culturales y
condiciones económico-
sociales; la escuela oficial no
debe hacer exclusiones ni
distingos, ya que es
altamente beneficiosa la
integración de párvulos de
todos los niveles. De esta
relación natural, espontánea,
íntima, todos salen
enriquecidos; los niños, los
padres y sus docentes...”¹**

Margarita Ravioli

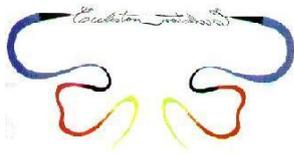
Con estas palabras inauguraba nuestra querida institución, allá por el año 1939, Margarita Ravioli. Esta mirada de inclusión, no sólo cultural sino también social, atravesó su gestión como fundadora y directora hasta el año de su muerte en 1977, a la vez que continuó

siendo un sello distintivo en este largo recorrido institucional.

Hoy, 75 años después, esta Revista Electrónica llega a ustedes en este momento tan particular, dando cuenta de un recorrido que acompañó los cambios educativos, la incorporación de nuevas tecnologías, así como, algunas de las transformaciones que tuvieron lugar durante estos años, impensadas en el momento fundacional.

Durante estos 75 años la institución fue creciendo, adecuándose a los cambios que el tiempo proponía; siempre con la misma filosofía ha cobijado a tantos niños, ha formado a tantos docentes que son hoy referentes de la educación, con una mirada que ha apostado al futuro, con la firme meta de garantizar mejores oportunidades para la infancia, resaltando los derechos del niño como un valor fundamental, a la educación como el camino fundante para el intercambio y convivencia entre los pueblos, construyendo puentes para pensar la infancia y la formación docente en un marco de democracia y enriquecimiento para todos los participantes con la firme convicción que **no es posible un futuro sin pensar en los niños.**

¹Capizzano de Capalbo, B.; Larisgoitia de González Canda, M.: (1981): "La mujer en la Educación Preescolar Argentina". Ed.Latina Bs.As.



Este año celebramos los 75 años del Jardín de Infancia Mitre y del Profesorado Sara C de Eccleston, como Jardín de Infantes y como casa formadora de formadores, abocados al firme compromiso por la defensa y cuidado de la infancia, a los valores éticos, sociales y políticos, institución que ha sido históricamente emblemática y representativa de los cambios y avances en la formación docente y la educación de niños pequeños.

Haciendo un poco de historia, desde su impronta fundacional podemos citar frases que determinan lo que más adelante sería su sello "*...esta institución va a ser la que impulse tanto la actualización del nivel como el intento de unidad en la diversidad de los profesados creados posteriormente*"².

Desde este encuadre, nos planteamos la necesidad de festejar y compartir, como todo festejo que conmemora la fundación de una institución educativa, no pueden estar ausentes los actos festivos y académicos.

En esta edición especial, queremos compartir con ustedes el Proyecto

Académico de festejo a partir de un Congreso educativo, artículos de especialistas y experiencias de sala.

"ISPEI "Sara C. de Eccleston"- Jardín de Infancia "Mitre": 75 Años de Historia".

Congreso "Perspectivas actuales sobre educación y primera infancia: Nuevos Escenarios"

Este Congreso se enmarca en los festejos de los 75 años de la institución, persigue objetivos que:

- Favorezcan el encuentro y la reflexión crítica en relación a la trayectoria educativa del ISPEI Eccleston y el Jardín de Infancia Mitre iniciada hace 75 años.
- Actualicen los múltiples y diversos marcos teóricos contemporáneos articulando la historia y la actualidad de la educación Inicial.
- Propicien el intercambio de experiencias innovadoras, discusión, investigación y promoción desde una perspectiva académica y profesional que favorezca una concepción integradora de la enseñanza.

²-Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R. (1996) Nivel Inicial. Aportes para una didáctica. Ateneo. Buenos Aires. Página 24.



- Generen discusiones teóricas y prácticas pensando en acciones presentes y futuras.
- Contribuyan a la legitimación y jerarquización de la formación profesional que la educación y la primera infancia requieren.
- Analicen los procesos de formación docente bajo el prisma de los derechos humanos, civiles y sociales.
- Impliquen la construcción de un sistema educativo más democrático, que dialogue con su comunidad de inserción en un marco socio histórico-político.
- Permita compartir resultados de investigaciones e innovaciones vinculadas a la Educación y la primera infancia.

Teniendo en cuenta los objetivos que se plantean, los ejes previstos son:

- Políticas para la primera Infancia
- Constitución Subjetiva
- Interculturalidad
- Formación Docente
- Especificidad de la Educación en la primera Infancia
- Ética y Educación

- Salud y Educación

Este congreso académico, que convoca al conocimiento, va a culminar con una disertación por parte del Dr. César Coll.

Artículos de Especialistas

En “**Apuntes para un análisis estético del jardín de infantes**”, **Daniel Brailovsky, Rosana Ponce y María Consuelo Gaitán Clavijo**, reflexionan acerca del ambiente escolar en el Jardín de Infantes, dando cuenta de cómo los espacios escolares expresan, simbolizan y representan filosofías, pedagógicas, conflictos políticos y transformaciones históricas. Los objetos, los lugares, su diseño, su estética, hablan de las prácticas y permiten un análisis profundo.

Especialista en **inclusión educativa**, **Vanesa Casal** analiza la situación de los niños pequeños con discapacidades en el Nivel Inicial invitando a un recorrido histórico y al planteo de problemas en relación al trabajo con la diversidad. Se requiere para ello, sostiene la autora, un trabajo serio que trasciende lo escolar y apunta a una red intersistémica en la que intervienen la educación especial, el sistema de salud, de protección y promoción de derechos, así como el sistema educativo.



“**Leer Literatura: El Libro Álbum**” es el formato que elige en esta oportunidad **Estela Quiroga** para continuar invitándonos al mundo de la literatura. Se trata de libros en los que existe una relación interdependiente entre texto e imagen, en los que no se puede entender uno sin considerar al otro: “la imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo no considerado por la imagen”, en tanto el lector va completando esos eslabones que enlazan ambos universos.

Para “**Cantar y Jugar en Inglés**”, en el Nivel Inicial, Stella Maris Palavecino propone acercarse a las canciones, rimas y nanas, que forman parte de los procesos de comunicación entre niños y adultos y de los contextos naturales de juego. “Cantar en inglés promueve la adquisición de un nuevo lenguaje, el mejoramiento de la pronunciación y genera un clima de alegría para el aprendizaje.”

Relatos de experiencias

Continuando con nuestro recorrido, convocamos al lector a compartir, desde la teoría y la práctica experiencias pedagógicas que permiten ampliar nuestra mirada y desde el silencio de la lectura acercarnos a los niños y las niñas que las protagonizaron.

“**La Zamba y su típico pañuelo**”, invitan a un grupo de niños de una sala de cinco años, a conectarse con los bailes tradicionales en una propuesta de expresión corporal coordinada por un grupo de alumnas en contextos de prácticas, y supervisado por sus profesoras **Graciela Paulic y Alejandra Re.**

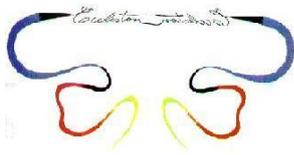
En tanto, en una sala de tres años, bajo el asesoramiento de su docente la Prof. **Laura Inda**, con un grupo de alumnas/practicantes desarrollan un novedoso proyecto sobre “**Instalaciones sonoras móviles**” que pueden trasladarse de un espacio a otro y, a modo de juego de construcción, los objetos se combinan para producir sonidos diferentes.

La docente **Mónica Sodor** comparte una propuesta llevada a cabo con niños de una sala de 5 años, en la que utiliza el típico “**cuaderno de comunicaciones**” como recurso para acercar a sus alumnos al conocimiento de la lectura y la escritura: allí los niños registran el trabajo que realizaban en la sala, expresan sentimientos e informan a la familia acerca de diferentes cuestiones.

Culminando este recorrido especial, signado por la historia, los festejos, la teoría y la práctica, queremos darles las gracias por acompañarnos a partir de la lectura de nuestra Revista Electrónica, la



que en este tiempo tan corto ha pasado a formar parte de la larga historia institucional del ISPEI "Sara C. de Eccleston" y los invitamos a acompañarnos los días 13, 14 y 15 de noviembre de este año en el Congreso "***Perspectivas actuales sobre educación y primera infancia: Nuevos Escenarios***", como una nueva oportunidad para abordar, problematizar y construir conocimiento acerca de las situaciones que movilizan actualmente a la docencia y a los profesionales dedicados a la Educación Inicial y la primera infancia tanto en nuestro país como en el exterior.



Información sobre el 1° Congreso educativo ISPEI Eccleston

Estimados Colegas:

Tenemos el agrado de invitarlos al Congreso "Perspectivas actuales sobre Educación y Primera Infancia. Nuevas Escenarios", que se llevará a cabo los días 13, 14 y 15 de noviembre del presente año, con motivo del 75° aniversario de la fundación de nuestra querida Institución.

Adjuntamos la gacetilla informativa y datos para su inscripción online. Para mayor información remitirse a la página institucional.

Esperamos contar con su grata presencia y la de sus alumnos. Agradeceremos su difusión.

Los saludamos atte.

Ernesto Roclaw

Beatriz González

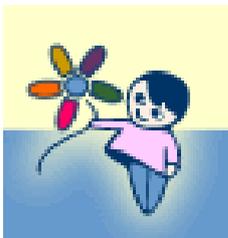
Gabriela Ortega

Rector

Regente

Vicerrectora

Comité Organizador y Pedagógico



1° Congreso Educativo ISPEI ECCLESTON

Perspectivas actuales sobre la educación y la primera infancia. Nuevos escenarios

Av. Dorrego 3751 (1425) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

República Argentina

13, 14 y 15 de noviembre 2014



A los fines de celebrar el 75° aniversario de la creación del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston" y el "Jardín de Infancia Mitre", pionero en la formación de profesionales en la enseñanza en el Nivel Inicial y continuando con su trayectoria comprometida e innovadora en el área; invitamos a participar del **1° Congreso Educativo de alcance Nacional** los días 13,14 y 15 de noviembre del corriente año "*Perspectivas actuales sobre la educación y la primera infancia*": *Nuevos Escenarios* .

Como institución formadora de formadores y abocados al firme compromiso por la defensa y cuidado de la infancia, así como de los valores éticos, sociales y políticos, nuestra institución ha sido históricamente emblemática y representativa de los cambios y avances en la formación docente y la educación de niños pequeños.

Haciendo un poco de historia, desde su impronta fundacional pueden leerse frases que determinan lo que más adelante será su sello "... *Este hecho es importante, dado que esta institución va a ser la que impulse tanto la actualización del nivel como el intento de unidad en la diversidad de los profesados creados posteriormente*"³

En distintos momentos históricos institucionales se incluyen instancias formativas como proyectos piloto que luego han sido adoptadas por otras instituciones e incluidas como material formativo esencial para los futuros docentes.

Margarita Ravioli - quien fuera fundadora y directora de la Institución hasta su fallecimiento en 1977- por el año 1939 decía inaugurando y resaltando una mirada inclusiva tan poco común en esos tiempos:

... "*El jardín de infancias "Mitre" abre sus puertas a una inscripción indiscriminada para todos los niveles culturales y condiciones económico-sociales; la escuela oficial no debe hacer exclusiones ni distingos, ya que es altamente beneficiosa la integración de párvulos de todos los niveles. De esta relación natural, espontánea, íntima, todos salen enriquecidos; los niños, los padres y sus docentes...*"⁴

³ -Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R. (1996) "Nivel Inicial. Aportes para una didáctica". Ateneo. Buenos Aires. Página 24.

⁴ Capizzano de Capalbo, B.; Larisgoitia de Gonzalez Canda, M.: (1981): "La mujer en la Educación Preescolar Argentina" Ed.Latina Bs.As.



Esta institución forma docentes especializados en Educación Infantil desde 1939, sus acciones han trascendido las fronteras argentinas por su excelencia y producción académica, vinculada con el campo específico de la Educación Infantil y de la Formación Docente. Aquí se forman Profesores especializados en Educación Inicial, se ofrece la posibilidad de cursar el Postítulo de Especialización Superior en Jardín Maternal y funciona el Jardín de Infancia Mitre que atiende a niños desde 45 días hasta 5 años.

En la actualidad cursan alrededor de 1700 alumnos, se desarrollan talleres y clases con aproximadamente 100 profesores y más de 50 docentes de Nivel Inicial y se realizan encuentros de graduados con presentaciones de paneles y conferencias de los más renombrados especialistas en educación como actividades formativas de extensión a la comunidad.

La Biblioteca Marina Margarita Ravioli, especializada en Educación Infantil busca fortalecer la calidad de la enseñanza, la investigación y particularmente la Formación Docente, atendiendo las necesidades de información de estudiantes, docentes, profesores-investigadores, investigadores y personal no docente del ISPEI "Sara C. de Eccleston", personal del Jardín de Infancia Mitre y de la comunidad nacional e internacional.

Este año celebramos los 75 años de nuestra Institución que ha formado a tantos docentes que son hoy referentes de la educación, con una mirada que apuesta a un futuro que garantice mejores oportunidades para los niños y niñas, que resalta los derechos del niño como un valor fundamental, a la educación como el camino fundante para el intercambio y convivencia entre los pueblos, con un congreso pedagógico que permitirá construir nuevos puentes para pensar la infancia y la formación docente en un marco de democracia y enriquecimiento para todos los participantes y para quienes creemos que ***no es posible un futuro sin pensar en los niños.***

Desde este encuadre, nos planteamos la necesidad de festejar y compartir con la comunidad las miradas y avances actuales dedicados a nuestros niños.

La amplia trayectoria y prestigio que caracterizan a nuestra casa de estudios resulta ampliamente convocante para la comunidad profesional abocada a los primeros años, motivo por el cual nos dirigimos a ustedes con el objeto de invitarlos a participar de este



Congreso "*Perspectivas actuales sobre la educación y la primera infancia: Nuevos Escenarios*" que contará con la participación de reconocidos profesionales nacionales e internacionales de la educación, la salud y el desarrollo.

Este Congreso se propone compartir espacios académicos que:

- ❖ favorezcan el encuentro y la reflexión crítica en relación a la trayectoria educativa del ISPEI Eccleston y el Jardín de Infancia Mitre iniciada hace 75 años.
- ❖ actualicen los múltiples y diversos marcos teóricos contemporáneos articulando la historia y la actualidad de la educación Inicial.
- ❖ propicien el intercambio de experiencias innovadoras, discusión, investigación y promoción desde una perspectiva académica y profesional que favorezca una concepción integradora de la enseñanza.
- ❖ generen discusiones teóricas y prácticas pensando en acciones presentes y futuras.
- ❖ contribuyan a la legitimación y jerarquización de la formación profesional que la educación y la primera infancia requieren.
- ❖ analicen los procesos de formación docente bajo el prisma de los derechos humanos, civiles y sociales.
- ❖ impliquen la construcción de un sistema educativo más democrático, que dialogue con su comunidad de inserción en un marco socio histórico-político.
- ❖ permita compartir resultados de investigaciones e innovaciones vinculadas a la Educación y la primera infancia.

Los ejes temáticos centrales que se abordarán son:

- Políticas para la primera Infancia
- Constitución Subjetiva
- Interculturalidad
- Formación Docente



- Especificidad de la Educación en la primera Infancia
- Ética y Educación
- Salud y Educación

El mismo está dirigido a:

- profesionales dedicados a la primera infancia,
- especialistas en nivel inicial y en educación en general
- graduados de carreras docentes u otras afines
- estudiantes de carreras docentes u otras afines.

El Congreso, a través de los ejes previstos, genera una nueva oportunidad para abordar, problematizar y construir conocimiento acerca de las situaciones que movilizan actualmente a la docencia y a los profesionales dedicados a la Educación Inicial y la primera infancia en nuestro país.

Información e inscripción online: (hacer clic sobre el link)

iesecleston.caba.infed.edu.ar



Apuntes para un análisis estético del Jardín de Infantes

***Por Daniel Brailovsky, Rosana Ponce
y María Consuelo Gaitán Clavijo***

Palabras clave: EDUCACIÓN
INFANTIL – ESTÉTICA – CULTURA
MATERIAL – ESPACIO ESCOLAR

Los espacios escolares se conforman en base a (y son una elocuente expresión de) filosofías pedagógicas, conflictos políticos y transformaciones históricas. Tener, elegir y usar objetos o espacios en la escuela supone no sólo emplearlos para los fines prácticos contenidos en su diseño, sino también conectarse con los símbolos que aquéllos representan, y de diferentes maneras connotan.

Este ensayo se propone ahondar en el análisis del ambiente escolar del Jardín de Infantes desde una perspectiva estética. Esto implica, básicamente, describir y analizar elementos de las matrices estéticas, discursos y cultura material de este nivel de enseñanza a la luz de algunos de sus debates pedagógicos y de su historia.

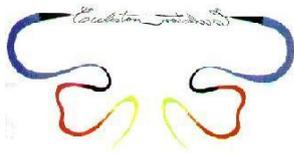
Introducción

“Acercándose, vieron que la cabaña estaba hecha de pan, con el techo de pastel: las ventanas eran de pura azúcar.

- Aprovechemos -dijo Hansel- para comer bien. Yo voy a comer un trozo de techo y tú, Gretel, puedes comer un trozo de ventana, es muy dulce”.

“Hansel y Gretel”, Jacob y Wilhelm Grimm.

Los Jardines de Infantes lucen alegres, plenos de brillo. El delantal cuadrillé, los colores vivos que decoran las paredes, las voces moduladas y ataviadas de modismos infantiles (diminutivos, expresiones simplificadas, habla pausada), los floreos e iconografía infantil, son algunos de los elementos que suelen reconocerse en conjunto como rasgos propios del ambiente estético que se vive en un Jardín de Infantes. El análisis crítico acerca de esta apariencia que distingue al Jardín de Infantes se ha vuelto en los últimos años tan habitual como la falta de alcance y profundidad con que se emprende, en tanto aparece por lo general en el contexto de otras discusiones, donde se la evoca como una suerte de residuo cultural, relevante pero inaccesible. La complejidad del



análisis estético anticipa de hecho un recorrido laxo e impreciso que raras veces se ha emprendido en forma sistemática y rigurosa para el caso de los jardines de infantes. La disposición de los objetos para ser vistos, usados y mostrados, sin embargo, guarda relación con los principios, valores y creencias que sostienen a una comunidad y conforman en parte su identidad. Desde un sistema de abordaje que haga inteligible la relación entre aquello visible y ese trasfondo simbólico, entonces, la tarea se vislumbra posible y prometedora. Este trabajo se propone recorrer algunos apuntes en torno a ese desafío, y desarrollar hipótesis interpretativas alrededor de la cuestión amplia de la estética del jardín de infantes.

Aunque enseguida ahondaremos en mayores distinciones acerca del tipo de análisis estético que emprenderemos, digamos por ahora que se trata de un enfoque donde la estética es una categoría social, cultural y política desvinculada en principio de la experiencia artística y su estudio. Cabe esta aclaración en tanto el concepto de *estética* ha sido utilizado como eje de análisis del hecho artístico, y aunque reviste cierta polisemia dispersa en las

distintas teorías y corrientes que han echado mano de ella, constituye un objeto estable cuando se trata de adentrarse en las experiencias del campo del arte. Nuestro interés no se dirige sin embargo a esa perspectiva, ni pretendemos adentrarnos en discusiones filosóficas sobre el arte y lo bello, sino enfocarnos en la experiencia de inmersión cotidiana en la vida social e institucional que puede, también, entenderse como estética. Esta idea está bien expresada por Mandoki cuando afirma que “el papel primordial que la estética tiene en nuestra vida cotidiana se ejerce en la construcción y presentación de las identidades sociales”, por lo que es preciso hablar de “(...) sensibilidades en plural, expuestas y vulnerables a la vida, que se revisten de diferentes maneras dependiendo del contexto cultural” (Mandoki, 2006:10). Esta concepción de estética no se reduce al dominio del arte, y “no es una cuestión exclusivamente filosófica sino cultural, social, comunicativa, política, económica, histórica, antropológica, cognitiva, semiótica y aun neurológica” (ob.cit.:16).

Nuestro propósito es entonces incursionar en el análisis del jardín de



infantes desde esta concepción de estética cotidiana (o tomando un término de Mandoki, “prosaica”) que, sostendremos, opera fuertemente en la construcción de identidad de los sujetos que habitan tales espacios, desde sus distintos roles y posiciones. Nos preocupa analizar los mecanismos que dan sentido a todo el conjunto de elementos materiales e inmateriales que pueblan el paisaje y la atmósfera cotidiana de los Jardines de Infantes, además, pues se trata de una dimensión que es recurrente objeto de reflexión por parte de docentes, formadores e investigadores, aunque es infrecuente que se profundice y se lleve hasta las últimas consecuencias. Se critica a las maestras de Jardín de Infantes, por ejemplo, porque “dicen todo cantando”, “hablan en diminutivo” o “se infantilizan” aún en situaciones en las que no se demanda una adecuación al discurso infantil. Pero casi nunca analiza profundamente qué entorno de valores y símbolos otorga sentido a ese modo de actuar, qué equilibrios políticos entran en juego para hacerlo necesario, qué otros problemas resuelve, o qué obstáculos culturales se interponen entre estas prácticas instituidas y otras fuerzas igualmente asociadas a gestualidades y estéticas,

como los son los siempre emergentes afanes de “profesionalización” de la tarea docente en este nivel de enseñanza, que tácitamente se oponen a aquél estilo “infantilizado”.

Nuestro recorrido en los siguientes apartados apuntará a argumentar a partir de la idea de que existe una razonable inteligibilidad en el modo en que van configurándose ciertas matrices estéticas en los jardines de infantes, y asumiremos el desafío de describirlas, inferir algunos de sus posibles efectos estéticos como productores de ciertas sensibilidades (Ranciere, 1996; Lévêque, 2005; Frigerio y Diker, 2007) y observar algunas de las coyunturas políticas en las que estas matrices estéticas cobran sentido.

En primer lugar, presentaremos algunos principios teóricos que ayudarán a definir el marco del análisis: se trata de ideas-guía que aportan un léxico a la comprensión del problema, y que eventualmente nos podrían ayudar a pensarlo. Los conceptos de *matriz estética* (Brailovsky, 2012), *socioestesis prosaica* (Mandoki, 2006), y las nociones de *discurso* y *discurso visual* (Foucault, 1997; Dussel, 2009), conforman un sistema teórico de partida capaz de proveer un vocabulario de



análisis que contempla la cuestión desde la perspectiva de las agrupaciones de los objetos (la matriz estética), los sujetos (la socioestesis) y los significados que se construyen – emergen, se delimitan, se especifican - en la superficie de contacto entre ambos (el discurso). Seguidamente, procederemos a la descripción y análisis del ambiente estético propio del jardín de infantes para intentar poner en discusión los efectos estéticos ético-políticos de sus matrices reconocidas. Para ello, se hará uso de algunos aportes de los llamados estudios de la cultura material de la escuela, desde cuya perspectiva surge una premisa que será esencial para nosotros: que tener y usar objetos en la escuela supone no sólo darles un uso práctico, sino también conectarse con sus símbolos, sus valores y sus complejas resonancias políticas. Seguidamente, se retomará la cuestión desde la perspectiva del análisis histórico, para finalmente elaborar algunas conclusiones.

La fuente de estas reflexiones es múltiple y reúne en forma amplia trabajos de investigación previos de los tres autores.

Matriz estética, socio estesis prosaica y discursos visuales

Matriz estética: las agrupaciones sensibles

En todo ambiente escolar puede hallarse un conjunto de objetos y espacios que dan cuenta en conjunto de los rasgos identitarios de lo escolar. Pensando no específicamente en el jardín de infantes, sino en la escuela primaria, quizás el conjunto perceptible más tradicionalmente asociado a lo escolar es el de los tonos solemnes, respetuosos o de obligación: cuadros o estatuas de próceres, símbolos patrios, escudos, placas conmemorativas, banderas, objetos correctivos, etc. que muchas veces están además asociados a la realización de rituales y rutinas cuyo “tono” predominante es precisamente éste⁵. Estos objetos, podría decirse, contribuyen de algún modo a la promoción de actitudes de seriedad y quietud en los alumnos y maestros. Predisponen una corporalidad y ofrecen algunos indicios acerca de la dinámica

⁵ Si un ritual (un acto escolar, la formación matutina o los saludos colectivos son ejemplos clásicos de rituales escolares) es una práctica grupal en cuya realización se hace explícita una significación y se reafirman valores y principios (Amuchástegui, 1995) esta asociación entre los objetos que portan valores y las prácticas definidas como rituales cobra sentido y apoya la idea de una emergencia conjunta de estos elementos.



de las relaciones, los diálogos, los tipos de encuentro que son posibles y deseables en el ambiente escolar. Y aunque no poseen nítidamente rasgos físicos comunes - más que alguna resonancia de las estéticas religiosas o militares, o la presencia de colores y formas que emulan el valor, como el dorado y los marcos - sí conforman, desde la perspectiva de los símbolos y ambientes que connotan, un conjunto discernible. Ese "tono solemne" alrededor del que se agrupan algunos objetos para contribuir a la definición ambiental de lo que es una escuela es una de las agrupaciones a las que nos referiremos como "matrices estéticas". Llamaremos entonces "matriz estética" a esta reunión de los objetos en torno a un tono susceptible de transmitirse a las actitudes y disposiciones de las personas (Brailovsky, 2012; Brailovsky, 2011b).

Las matrices estéticas del ambiente escolar son conjuntos de elementos comunes dentro de un universo visto, escuchado, leído, que a nivel del ambiente funcionan produciendo un resultado final complejo en el que se reconoce un "efecto" sobre la experiencia. Usualmente, los sujetos escolarizados no toman conciencia ni

construyen una reflexión acerca del modo en que cuerpo y ánimo se predisponen a formar una fila, por ejemplo, o a escuchar una reprimenda, a conmemorar un prócer o a realizar una reproducción de una pintura clásica. Sin embargo, puede conjeturarse que todas esas sensaciones escolares (la fluida integración a una formación escolar, el estado de alerta ante la mirada del adulto que vigila, la atención en clase) son experimentadas en una escena poblada por ciertos objetos que las apoyan y sostienen, desde su muda presencia.

Esta relación entre estética y cuerpo aparece sugerida en la obra de Eagleton, cuando afirma que "la estética nace como un discurso del cuerpo" (2006:65). En este sentido, lo estético enlazaría lo material con lo inmaterial, ubicándose "entre las cosas y los pensamientos, las sensaciones y las ideas, lo ligado a nuestra vida productiva en oposición a aquello que lleva una oscura existencia en las zonas recónditas de la mente (...) Lo estético se ocupa de esta dimensión vasta y palpable. La estética trata, por tanto, de los primeros impulsos de un materialismo primitivo, de esa larga rebelión del cuerpo que desprovista de



voz durante mucho tiempo, pasa a rebelarse ahora contra la tiranía de lo teórico" (Ibíd.)⁶.

Al reconocimiento de matrices estéticas subyacen dos invitaciones investigativas: la invitación a seguir hacia atrás las pistas genealógicas de un origen y la huella de las asociaciones y semejanzas de referencia que el discurso aglutina. Es decir, la búsqueda del hilo histórico que sedimenta en la cultura escolar ciertos rasgos reconocibles como herencias de ciertas instituciones (eclesiásticas, militares, tecnológicas, escriturales, por ejemplo) y el análisis más horizontal de las metáforas que en la realidad actual se redefinen y forman parte de la negociación cotidiana del sentido. La invitación que seguiremos inmediatamente es la segunda mencionada, ya que nos adentraremos en el análisis de las connotaciones de una matriz estética del jardín de infantes poniéndola en relación con las prácticas actuales. La invitación histórica es un

desafío más extenso, ya que las matrices estéticas de la escuela y del jardín de infantes guardan relación con una serie amplísima de hechos cuya genealogía remite a lugares muy dispares cuyo análisis minucioso excede los alcances de este artículo.

Socioestesis: el sujeto y la estética de lo prosaico

Mandoki (2006) propone un abordaje de la estética como el estudio de la condición de *estesis*, definida ésta como "la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso". Desde esta perspectiva, el escenario de la estesis no es el reducto exclusivo del arte formal, sino el espacio prosaico de la vida cotidiana: "no hay estesis sin vida, ni vida sin estesis", dirá Mandoki.

"En la Prosaica, (...), lo estético se vincula a la estesis como dimensión viva de lo real, a la experiencia, sin que implique necesariamente a la belleza o al placer. Por ello, la Prosaica equivale a una estesiología filosófica y antropológica (como estudio del funcionamiento de

⁶ Volveremos más adelante sobre este carácter mediador de la dimensión estética cuando, al releer a Foucault desde estos planteos, analicemos la idea de que estas matrices pueden entenderse desde una organización de tipo discursiva. Para Foucault, recordemos, el discurso excede al lenguaje ya que su unidad no es la palabra ni la proposición, sino el enunciado, que es puro acontecimiento material.



los sentidos de la cultura) o a una socioestética (como el despliegue de la estesis en el seno de la vida social). A la Prosaica le conciernen tanto los mecanismos o configuraciones estéticas (en cuanto se elaboran para incidir sobre la sensibilidad) como sus condiciones y efectos en la sensibilidad, tanto la forma como la materia-energía de los dos antes mencionados” (Mandoki, 2006:148).

La idea de una “condición de estesis” hace referencia a una cualidad perceptiva que justifica y apoya la conjetura antes vertida, a saber, que los objetos y espacios reunidos en una matriz estética (para nuestro caso, dentro del jardín de infantes) pueden constituir una influencia discernible en la experiencia de los sujetos. El planteo de un *objetivismo del sujeto* y un *subjetivismo del objeto* es en ese sentido algo más que un juego de palabras, pues aporta evidencias argumentativas a la idea de que en el encuentro de las personas y las cosas está la experiencia, como resultado de los agrupamientos de las cosas (que hemos llamado matrices estéticas) y la sensibilidad de las

personas para entregarse a su influjo (instancia para la que tomamos el principio de condición de estesis).

Otros estudios sobre la escuela y su cultura se han adentrado en la fuerza preformativa de los ambientes estéticos y los dispositivos de objetos. No ahondaremos en esta perspectiva, que está más estudiada y nos desvía del tipo de análisis que hemos emprendido, pero digamos brevemente que los estudios de cultura escolar toman como principio la idea de un sujeto sensible a un entorno de ritos, discursos y objetos. Y desde esa perspectiva, los objetos que atavían el espacio tienen un peso importante: los elementos que constituyen la cultura escolar son los actores, los discursos, los aspectos organizativos-administrativos y los elementos de la cultura material (Viñao Frago, 2002).

El discurso: delimitación de sentidos de lo visto

El uso de la categoría *discurso* aplicado a lo visual es amplio y ecléctico. Análisis de obras de arte, estudios de arquitectura, estudios periodísticos y trabajos sobre pedagogía de la imagen son algunos de los campos desde los que se ha abrevado del concepto en forma alternativa. Este último caso



reconoce un desarrollo interesante en los trabajos recientes de Dussel (2009) y su propuesta de “ubicar la escuela en el medio de la formación de una cultura de la imagen, y no al costado, como solemos hacerlo (...) y recolocar el sistema escolar en diálogo y conflicto con estas tradiciones visuales, y no por fuera y, claramente, al margen” (ob.cit.:184). En este caso, cultura visual y discurso visual son objetos discernibles pero emparentados a partir de los que se reconstruyen supuestos pedagógicos en el afán de ampliar la mirada hacia aspectos relegados por el análisis tradicional. En esta esfera de debates el tipo de preguntas relevantes apuntan a la construcción de sentidos de lo visible, al modo en que lo mostrado es parte de lo enseñado, al tipo de aprendizaje que se sigue de lo visual. A los efectos de nuestro análisis, sin embargo, se sostendrá un propósito más acotado: procuraremos recuperar la idea de lo discursivo en tanto abarcativa de algunos fenómenos del orden de lo visual y de la materialidad, aún a riesgo de hacer una lectura algo laxa de los principios metodológicos foucaultianos expresados en *La Arqueología Del Saber*. Allí se formula una idea que se ha convertido en una referencia clásica: que para que pueda *decirse algo acerca*

de algo existen ciertas condiciones históricas.

Estas condiciones hacen que sea siquiera concebible “decir de él cosas diferentes, (...) que se inscriba en un dominio de parentesco con otros objetos, que pueda establecer con ellos relaciones de semejanza, de vecindad, de alejamiento, de diferencia, de transformación (...). Lo cual quiere decir que no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa; no es fácil decir algo nuevo; no basta con abrir los ojos, con prestar atención, o con adquirir conciencia, para que se iluminen al punto nuevos objetos, y que al ras del suelo lancen su primer resplandor” (1997:60).

La pregunta evidente (y falaz) que podría formularse a partir de esta premisa es: ¿cómo puede aplicarse esta idea a la esfera de las cosas no ya dichas, sino vistas o percibidas? ¿Cuáles son las condiciones para que algo pueda mostrarse o exponerse en la escuela? La falacia de la pregunta reside en la restricción de lo discursivo a lo comunicativo. Para Foucault los discursos no son la parte de la realidad que está hecha de palabras, ni tampoco “un puro y simple entrecruzamiento de cosas y de palabras”, sino que por



medio del análisis discursivo “se afloja el lazo al parecer tan fuerte de las palabras y de las cosas, y se desprende un conjunto de reglas adecuadas a la práctica discursiva, (...) reglas que definen no la existencia muda de una realidad, no el uso canónico de un vocabulario sino el régimen de los objetos” (Ob.cit.:64). Creemos apropiado decir entonces que en la idea de lo discursivo ya están las cosas visibles, no hace falta transposición alguna.

La propuesta foucaultiana consiste en dejar de tratar a los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), y hacerlo en cambio como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan. El enunciado es un acontecimiento, y por enunciado se entiende perfectamente la palabra dicha, pero también: el objeto expuesto, la disposición dada a las cosas, el ordenamiento, la omisión, la selección de todo aquello visto y puesto allí – también - para ser nombrado (o no-nombrado, lo que es igual de importante). *Restituir al enunciado su singularidad de acontecimiento* es una premisa que nos sirve para pensar hasta

qué punto un detalle en la decoración del espacio del jardín de infantes, “por trivial que sea, por poco importante que nos lo imaginemos en sus consecuencias, por rápidamente olvidado que pueda ser tras de su aparición, por poco entendido o mal descifrado que lo supongamos...” es un enunciado, y por ende es *un acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar por completo* (Ibíd.).

La dimensión discursiva de lo visto es entonces, y ahora en un sentido estricto, el espacio intermedio entre aquellos conjuntos aglutinantes que definimos como matrices estéticas y la condición de estesis del sujeto que les otorga sentido. Lo discursivo, lo *mostrado* como acontecimiento y enunciado, constituye las trazas materiales de la estética escolar, son los latidos de aquellas estructuras, lo que lo hace real en la escala más próxima a la experiencia. O dicho de otro modo: los objetos agrupados perceptivamente por el tono que imprimen al ambiente escolar generan una serie de contenidos que se renuevan y se negocian habilitándose dinámicamente para unos sujetos predispuestos y sensibles a su influjo.



Ahora bien, este tipo de análisis supone tomar en consideración al menos tres aspectos. Por una parte, la cuestión del *sujeto legítimo* del discurso, esto es, quién tiene derecho a emplear esos signos, esas imágenes, esos repertorios mostrativos. En otras palabras, y parafraseando a Foucault: ¿quién es su titular? ¿Quién recibe, de él su singularidad, su prestigio? En segundo lugar, los ámbitos institucionales que se puedan reconocer en el origen de esos acontecimientos enunciativos. Y finalmente, las posiciones que son posibles ocupar en relación a ese discurso. Si el discurso es un relato ¿cuáles son los personajes? ¿Qué roles cumplen?

En relación a la primera de las cuestiones que plantea el análisis discursivo podríamos decir que, estructurada como discurso, la matriz estética que llamaremos lúdica-infantil y que es propia y característica del jardín de infantes, halla fundamento en posiciones de subjetividad próximas a la de la maestra jardinera lúdica, creativa, posicionada en oposición a la dinámica propia de las clases "tradicionales" y ataviada de los principios y prácticas que se asocian a la corriente escolanovista, por ejemplo. Pero

también se trata de una estética que reconoce parentescos nítidos con la literatura infantil y las nuevas corrientes de la ilustración en los cuentos para niños, con los nuevos escenarios del entretenimiento infantil y específicamente la cinematografía reciente destinada a esta audiencia, y también en los sujetos de producción y consumo de cierto mercado de las "manualidades" en el que muchas veces se ven expresadas las estrategias de fabricación de los objetos que constituyen la matriz estética. En lo que se refiere a la segunda cuestión, institucionalmente se trata también de una formación discursiva ecléctica: plantea a su interior la oposición dicotómica entre el jardín de infantes y la escuela primaria como espacios representativos de los dos polos de una tensión identitaria, pero a su vez existe un origen discernible de esta matriz estética en los organismos que promueven los derechos del niño (principalmente UNESCO, en cuyos programas promocionales pueden reconocerse indicios de esta matriz). Esta dispersión geográfica del sentido es en realidad sólo aparente: el universo estético en realidad condensa, trae a escena, aglutinados por los sentidos que la comunidad discursiva les otorga,



conjuntos de referencias de distintos orígenes. Tiempo y espacio no son las coordenadas evidentes en este tipo de análisis (Al Rifai 2005). Por último, en cuanto a las posiciones y roles, es sin duda la faceta más compleja del asunto. Ahondaremos sobre ella, pero digamos por ahora que dos distintas posiciones y estilos de docente se legitiman desde (y en contra de) esta matriz estética: la del docente "lúdico- infantilizado" y la del docente "profesional".

Hemos hasta este punto planteado el problema: describir y analizar el jardín de infantes desde una perspectiva estética. Hemos además racontado muy brevemente algunas líneas de estudio que emprendieron desde distintos ángulos ciertos aspectos de este propósito, y presentamos las ideas de *matriz estética*, *condición de estesis* y *discurso* que conforman en conjunto un sistema teórico razonablemente completo al proveer un vocabulario de análisis que contempla la cuestión desde la perspectiva de los propios objetos vistos y dispuestos (matriz estética), de los sujetos que se hacen sensibles y "porosos" a su influencia (condición de estesis) y a los significados y parentescos que se construyen a nivel del discurso, en el acontecimiento

pequeño y mínimo del enunciado, y que ponen en relación ese encuentro entre personas y cosas con el universo más amplio en el que tiene lugar.

Lo que sigue es adentrarnos en la propia materia del análisis, atravesar las puertas del jardín y procurar descifrar algo de lo que dicen sus habitantes por intermedio de esos objetos, espacios y diseños que – parecen afirmar – los constituyen y les dan voz.

Una mirada estética sobre el jardín de infantes

Un Jardín de Infantes se organiza espacialmente como toda escuela: posee espacios de reunión y patios de esparcimiento, subespacios destinados a la gradación de los alumnos en secciones, salas de maestros, despachos para los directivos, baños, comedores, etc. Aunque la tradición pedagógica del nivel inicial ha cuestionado los aspectos de formato escolar más rígidos (el disciplinamiento de los cuerpos, la clasificación de contenidos, la fragmentación de la jornada escolar, la separación entre el juego y el trabajo) los jardines de infantes retoman y expresan los determinantes duros del dispositivo escolar moderno (Terigi, 2002). No obstante, las características



de su decoración y “espacio dispuesto” (Augustowsky, 2003) le otorgan un aspecto particular y muy característico. Ya hemos definido a este rasgo particular como objeto central de análisis de este trabajo, puesto que creemos que su estudio puede contribuir a la comprensión de la cultura escolar de este nivel de enseñanza y de algunos de sus dilemas y desafíos pedagógicos.

Al revisar este paisaje a la procura de reconocer matrices estéticas, parece evidente que el “tono” que la matriz característica del Jardín de Infantes induce o promueve es un tono alegre, de disposición al juego y a un disfrute espontáneo, inocente y algo ingenuo, propio del ser infantil en su estereotipo más genérico. Si debiéramos describir por enumeración los rasgos que conforman esta matriz “lúdico-infantil” que viste los Jardines de Infantes de casi todo el mundo occidental, la lista habría de incluir: los colores vivos y puros, la iconografía de los cuentos infantiles, las imágenes simplificadas de animales animados y otros personajes, el uso de diminutivos y un lenguaje simplificado e infantil incluso en textos formales, que se ve reflejado además en ciertos tonos de voz impostados al agudo.

Un trabajo de Fernández describe un ejercicio sugerente respecto de estas expresiones propias del jardín de infantes. Al preguntársele a docentes de una escuela infantil *¿Qué sabor tiene ese espacio?*, responden: “tiene el dulce de las galletitas y el sabor de las comidas de los más chicos”; *¿Cómo se deja tocar este jardín?*: “con telas de sedas suaves, con lo rugoso de los pisos, del patio, con las paredes acabadas, con los almohadones en la biblioteca, con las muñecas en los juegos, con los vestidos y sombreros de piratas”; *¿Cómo suena este lugar?*: “suena a música, a llanto, suena a gritos (...) a maestras cantando” (Fernández, 2010:67). Del relato interesa no sólo su cualidad de evidencia de un contenido para esas representaciones, sino especialmente el modo en que hace evidente una recurrencia: el espacio del Jardín de Infantes demanda una evocación mágica, literaria, atravesada de una épica del disfrute y la nostalgia, que es evocativa del tipo de disposiciones que como espacio estetizado promueve y abriga.

Hay, en suma, un predominio de la matriz estética que llamaremos *infantil-lúdica*, porque posee ambos componentes: hace referencia tanto a



los rasgos del *universo infantil* (donde conviven desordenadamente los Peter Pan, los bordes redondeados en los dibujos, las reproducciones de objetos típicos de los primeros años de la vida, entre el sinfín de ejemplos que pueden citarse) como al mundo del *juego*, los juguetes y las valoraciones asociadas en un sentido general con la actividad lúdica: alegría, diversión, placer, encuentro⁷. En algunos casos, la presencia de esta matriz infantil-lúdica se funda en la idea de una necesidad de adecuar el espacio, los objetos y el ambiente en general al tipo de entorno deseable para un niño pequeño. No discutiremos aquí la pertinencia de este supuesto, pero sí señalaremos que en muchos otros casos, este fundamento no explica del todo la presencia de los elementos de esta matriz estética. Las carteleras informativas destinadas a padres y los documentos

⁷ Naturalmente, un análisis más detenido de la cuestión del juego pondría en entredicho estas asociaciones. Valga entonces la aclaración: se toma aquí lo lúdico no ya como objeto de estudio dentro del análisis didáctico, psicológico, pedagógico o antropológico que demanda su minucioso escrutinio, sino como matiz amplio de un discurso estético que reside por fuera de tales distinciones y se aferra en cambio a los signos más visibles y usualmente reconocidos como estereotipos. Para un análisis del tratamiento teórico del juego en la educación infantil desde esta perspectiva teórica véase: Brailovsky, D.: *El juego y la clase: apuntes críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2011, en prensa.

administrativos de la escuela, por ejemplo, en muchos casos aparecen decorados en sintonía con estas expresiones. Otro ejemplo lo constituyen los encabezados de las notas que suelen dirigirse a los padres de los alumnos como "Papitos" "Papis", en lugar del formal "Señores Padres" de la escuela primaria. Consideramos que la "matriz estética" no queda del todo explicada desde el primer argumento y emerge con fuerza la hipótesis de que ésta se convierte en un lugar donde se dirimen disputas y tensiones de otro orden dentro del nivel inicial.

Si es cierto, como afirma Pineau, que "por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, inevitablemente se desliza hacia la ética, y por añadidura a la política" (2008), la pregunta que nos interesa formular es, en este sentido: si la matriz infantil-lúdica no se funda sólo ni necesariamente en la adecuación a la edad de los alumnos ¿qué dilemas, qué equilibrios políticos, qué batallas silenciosas por el sentido se dirimen tras los colores, formas y palabras de esa matriz estética? ¿Qué discursos pedagógicos legitiman (y se legitiman) en estos discursos visuales? ¿Cómo se relacionan las opciones estéticas y las



convicciones en materia de filosofías de la enseñanza, propias de este nivel educativo? Se trata, por lo tanto, de hacer objeto de análisis a la “matriz estética” del Jardín de Infantes, desnaturalizándola, para poder así problematizarla. No se trata, sin duda, de “una cuestión cultural” (que se erradicaría con más racionalidad) ni de una “tradicción ciega” (que se superaría con más reflexión) ni de una cualidad innata de los sujetos que concurren a ocupar esas posiciones, sino de una formación discursiva que halla en la matriz estética un modo de dispersión y distribución eficaz para mantener ciertos equilibrios políticos a cuyo análisis nos dedicaremos en el siguiente apartado.

Dos capas políticas de la matriz infantil-lúdica

El entrecruzamiento de las ideas de estética y política se abre a varias interpretaciones. Dos lecturas en algún sentido contradictorias son evidentes: que la estética, al ser revelada como acontecimiento de enunciado amplía y enriquece la experiencia del sujeto, por una parte, y que al operar como entorno que crea discursividad, que constriñe los recorridos posibles, que guioniza las

sensibilidades, de algún modo también constituye un medio de acción opresiva. Eagleton sintetiza esta contradicción afirmando que “lo estético constituye tanto una vuelta creativa a la corporalidad como la inscripción en ese cuerpo de una ley sutilmente opresiva; representa, por un lado, un interés liberador por la particularidad concreta; por otro, una forma engañosa de universalismo” (2006:54). Posiblemente algunas de las hipótesis interpretativas que estamos a punto de ofrecer pueden leerse desde ambos costados. Lo que nos interesa en definitiva es abrir una ventana de visibilidad hacia la dimensión estética de algunos problemas políticos del jardín de infantes y señalar su relevancia a la hora de entender (ya que no de planificar) la realidad escolar.

Ya hemos anticipado un contraste estético entre el Jardín de Infantes y la escuela primaria cuando describimos la matriz “sacra” y la opusimos a la matriz “lúdica-infantil”. Muchas tensiones centrales de la educación infantil pueden entenderse desde las herencias que ésta recibe de la escuela primaria, y que procesa por medio de una construcción dicotómica de fuerte presencia en sus tópicos, discusiones y



problemas típicos: *parecerse* a la escolaridad tradicional (en tanto el jardín *educa*, no se dedica meramente a cuidar ni a divertir), pero a la vez *diferenciarse*, pues el Jardín asume unas formas de enseñar que se distinguen en su formulación utópica, de las de la escuela primaria (Brailovsky, 2008). El nivel inicial ha buscado desde sus inicios tener una identidad propia, que permita a sus instituciones ser reconocidas como educativas y que las diferencien de otras instituciones para la primera infancia (Terigi, 2002; Diker, 2003).

Es preciso considerar el hecho de que el juego constituye una pieza central como objeto de conocimiento, como recurso didáctico y como gesto identitario del Jardín de Infantes y que por ello, el sentido atribuido a su estética asociada es particularmente relevante. Los intentos teóricos por capturar esa dispersión de lo lúdico en el ambiente y los gestos se han enfocado en las críticas o elogios más o menos vacíos o bien en la descripción de ese ambiente como una forma de irradiación del juego que opera como subestructura didáctica (Sarlé, 2008). La matriz infantil-lúdica, sin embargo, no puede adjudicarse a un plan ni puede omitirse

el hecho evidente de que posee un valor más de orden cultural y político (en el sentido de la diferenciación ideológica, en este caso asociada a la tendencia a la diferenciación respecto de la escuela primaria) que didáctico o meramente ornamental, y que a la vez se incrusta en una pugna fuerte que existe dentro del nivel en cuanto a la identidad profesional de los docentes.

Van conformándose así, alrededor de la matriz lúdica, dos "capas" de sentido político. Por una parte, la que consiste en la distinción básica entre un nivel de enseñanza con métodos "blandos" – esto es, lúdicos, sensibles a la experiencia infantil - y en oposición a los métodos percibidos como más rígidos de la escolaridad primaria. Por otro lado, una segunda capa, esta vez al propio interior de este nivel educativo, que ofrece a los docentes que reconocen en la estética infantilizada de los objetos y espacios del Jardín un signo de inmadurez profesional la oportunidad de diferenciarse renovándolos, limpiándolos de "esa cosa añorada" que conduce a algunos docentes a reestructurar su identidad profesional a partir de este tipo de modificaciones, en apariencia superficiales, pero a las que subyace también un sentido profundo.



Es mediante este tipo de decisiones, en apariencia poco relevantes, que el enunciado estético emerge como acontecimiento haciendo posible que la matriz estética se convierta en un lugar donde se juegan apuestas políticas y pedagógicas, y una clara pugna de sentidos por lo que es, lo que no es y lo que se quiere que sea o no sea el nivel inicial.

Se suele afirmar que los "requisitos para ser una maestra del jardín" conforman una definición espontánea de rasgos cuyo contenido ha circulado de una generación a otra, y que se mantienen activos pese a los años y las nuevas pedagogías o tecnologías. Este conjunto de rasgos estipula la necesidad de que las estudiantes o maestras sean personas con sensibilidad, habilidades manuales, donde la creatividad se traduce también en el modo de disponer las paredes del salón, y en lo atractivo o versátil de la forma en que está organizado ese cúmulo de objetos que identifican al nivel inicial. En oposición a esta definición espontánea, denostada por muchos como tradición irreflexiva, se instituye esta segunda capa política de la estética infantil-lúdica. Probablemente esa denuncia o renuncia al mundo infantilizado, convive

antagónicamente en algunos casos con vestigios (y en otros con la pervivencia de) ciertos núcleos fuertes de dicha matriz. Cabe entonces preguntarse respecto a esa crítica a la matriz infantil-lúdica desde la que parece también construirse identidad: ¿de que elementos se apartan? ¿Cuáles permanecen? ¿Cómo se resignifican? ¿Qué desplazamientos de posiciones tienen lugar cuando el docente pretende despojarse de la matriz infantil-lúdica y cuáles son las contradicciones que se suscitan? ¿Qué zonas aparecen como territorio de lo ambiguo? Y además ¿cómo dialoga la matriz lúdica-infantil con otras expresiones estéticas de lo infantil y lo lúdico en la vida social como lo son, por caso, la estética de las series televisivas infantiles o los discursos "nostálgicos" que remiten a infancias lejanas, felices, dolorosas, sacrificadas, ejemplares?

Huellas históricas de la matriz lúdica-infantil

El intento por desenmarañar los elementos que permitan pensar la configuración de ciertas matrices estéticas en el Jardín de Infantes invita a visitar también sus orígenes, en la búsqueda de ciertas huellas y signos



fundantes. Vale preguntarse ¿Cómo asignar una línea de continuidad entre acontecimientos distantes dispersos y modos de expresión actuales? Si tomamos, por ejemplo, el relato usual acerca del surgimiento de las instituciones dedicadas a la primera infancia que reconoce las dos líneas de trabajo, con lógicas y fines diferentes, atribuidas a Oberlin (la línea "francesa") y a Froebel (la línea "alemana"), y si buscáramos las diferencias estéticas entre una línea y la otra, podrían derivarse un espectro de representaciones acerca de la caridad y la filantropía asociadas a una estética más austera, menos colorida, y más ligada al encierro, a la idea de institución total fuertemente moralizante, y contrastante con un universo froebeliano montando sus visibilidades sobre la idea de un sujeto infantil diferente, estereotipo de infancia burguesa, que liga la infancia con los valores de la creatividad, la espontaneidad, la bondad, presentados como insumos de una estética distinta. Pero ¿qué hilos unen aquellos contrastes (apenas supuestos hoy en los documentos que los delatan menos como evidencias mudas que como fetiches conservados en la memoria) con éstas matrices que impregnan la

vida cotidiana de nuestros Jardines de Infantes? Y si hasta aquí procuramos desarmar estéticas para delatar procesos políticos inherentes a la historicidad de la experiencia ¿con qué fundamentos examinaremos ahora los fragmentos de la historia para reconstruir la elaboración de unas matrices estéticas? Las operaciones no son (aunque la simetría de la formulación lo sugiera) simétricas: en el primer caso se trataba de dar cuenta del sentido actual de lo que tenemos ante nosotros, en el segundo se trata de conjeturar conexiones entre puntos distantes.

Aún así, incluso con los márgenes de escepticismo con que será lícito manipular hipótesis explicativas en este terreno, procuraremos examinar algunas líneas a las que se reconoce o atribuye haber otorgado legitimidad al Jardín de Infantes desde un intento por hallar en ellas pistas para pensar la génesis de la matriz estética infantil-lúdica.

El kindergarten intentó *capturar el tiempo de infancia* asumiendo una tendencia del siglo XIX - afianzada en el siglo XX - hacia la adopción de formas institucionalizadas para educar a los niños. Junto con la consolidación de los primeros sistemas educativos nacionales y la expansión de las



escuelas primarias o de primeras letras, el Kindergarten aparece como un refugio ideal para iniciar la *cuarentena dorada* de la infancia. Visto en estos términos, el Jardín de Infantes fue concebido como un espacio escolar nuevo: lugar de refugio, de cuidado, territorio para el crecimiento y florecimiento de una novedosa experiencia infantil. En la búsqueda por instalar nuevas formas de socialización y mejorar la educación de los niños, el hogar no parecía ofrecer garantías suficientes para preparar a las nuevas generaciones para el mundo moderno. La intervención educativa institucionalizada se adelanta, pero en este caso adquiere rasgos distintos y singulares (cf. Ponce, 2006).

La pedagogía y la estética froebeliana confieren registros para entrever una concepción diferente sobre la infancia habilitando un nuevo cruce de significantes y sentidos que contrasta con la experiencia del niño- alumno de la escuela primaria. Si bien ninguna de estas instituciones se privaría de cumplir con el mandato civilizatorio, los modos en que se intervino en ese proceso presentaron ciertas diferencias porque partieron de concepciones diferentes. Mientras que en la escuela

primaria tradicional prevalecía la concepción del niño como pequeño salvaje que se debía domesticar con rigor y vigilancia, el Kindergarten suponía un niño naturalmente bueno, con potencial a desarrollar, que podría descubrirse a través de un esmerado y atento proceder pedagógico llevado adelante por el docente especializado en la educación infantil. Objetos, espacios y tiempos que demarcaron una nueva experiencia educativa y que dejarían traslucir una concepción de infancia ligada al juego, al movimiento y al contacto con la naturaleza en diálogo abierto con la espiritualidad. Puede verse, entonces, que ya en los orígenes aparece una oposición que puede al menos dialogar fluidamente con los supuestos que emergieron párrafos atrás del análisis de la matriz estética lúdica-infantil en su forma de expresión actual.

Por otro lado, en la pedagogía de Fröebel se reconoce una apelación insistente a la idea de provocar impresiones sensoriales en los niños como parte fundante de la propuesta pedagógica, cuyo carácter mediatizado por los materiales y sus cualidades (color, textura, forma, tamaño, sonidos) se hace así evidente y asume un lugar central, que habría de desarrollarse y



fundarse científicamente más tarde en las propuestas de María Montessori. Hay una cuidadosa selección del material y una particular preocupación por el orden y la disposición de los tiempos y los espacios. En el Kindergarten los niños parecían tener acceso a un ambiente especialmente diseñado y pensado para ellos. Ya desde el mobiliario adaptado a su tamaño se entendía que la infancia instauraba un mundo diferente y que por tanto debía apartarse del mundo adulto. El mundo infantil estaba habitado por seres vivos (personas, plantas, mascotas), prevalecían en él los colores y se advertía la presencia de diversos elementos y objetos susceptibles de manipulación o contemplación. El Kindergarten estaba pensado con espacios interiores y exteriores y se procuraba que todos los objetos y elementos del ambiente respondieran o confluyeran en reafirmar la concepción pedagógica basada en la filosofía panteísta. La significación de los dones, como regalos de la divinidad, dan cuenta de una concepción, que sin perder la matriz lúdica, concibe al niño como un ser espiritual conectado con lo trascendental.

Este ideario fundante del kindergarten, asociado también a una serie de prácticas estetizantes, perduró con más o menos permeabilidad a nuevos discursos y materiales pedagógicos hasta pasada la segunda mitad del siglo XX. Lógicamente, las asociaciones de la matriz estética infantil-lúdica con la nueva cinematografía, las corrientes de ilustración de literatura infantil o los discursos sobre los derechos del niño promovidos por las agencias internacionales no forman parte de estas huellas originarias pero – e insistimos en este punto – sí forman parte del conjunto de asuntos que, en el disperso proceso de constitución de este discurso, se volvieron legítimamente pensables.

Nuevos elementos y materiales se fueron integrando a la matriz estética, modificando sutilmente el paisaje cotidiano del Jardín de Infantes, conviviendo en aparente armonía con los vestigios del sistema froebeliano, que se fue resignificando, dialogando en oposición o difracción con los rituales patrióticos, tamizándose en las concepciones y discursos en danza en cada tiempo histórico, y abriendo finalmente cierto canal de expresión desde donde se pueden avizorar algunas



de las batallas silenciosas que se dirimieron y continúan dirimiéndose en los terrenos pedagógico-políticos. ¿En qué medida estas variaciones estéticas son expresivas de los debates pedagógicos? ¿En qué medida los debates pedagógicos son también debates estéticos? ¿Es ese rasgo estético de los debates pedagógicos la forma atenuada o disfrazada que asumen sus aristas políticas? ¿Qué marcas o vestigios pueden hallarse sueltos o aglutinados, cuando aguzamos los sentidos para distinguir su prosaica y sus efectos? ¿Cuáles son los indicios en el ambiente y en el espacio del Jardín de Infantes que dan cuenta de algunas de las disputas pedagógico-políticas que atravesaron su conformación histórica?

Estos interrogantes, pretenden abrir el camino a la indagación. Por lo pronto, nuestra intención es solo plantearlos, a modo de primer intento por recomponer ciertas matrices, que si bien pueden percibirse solo a través de elementos o fragmentos, configurarían un sistema perceptivo de alcances inadvertidos y azarosos.

Los debates puramente educativos aparecen con cierta inteligibilidad en los discursos visuales, los objetos y los materiales que se incorporan al

ambiente de los jardines de infantes. En diversos momentos históricos es posible desentrañar cómo la estética del Jardín de Infantes se muestra como un ambiente dispuesto y organizado que contrasta con la matriz estética de la escuela primaria y su tono solemne, austero, aséptico y científicista. La confrontación estética, aparece desde la etapa fundante, cuando la escuela primaria intenta operar como *maquina estetizante*, al decir de Pineau (2008) procurando homogeneizar el gusto, contribuyendo a la definición de lo políticamente correcto postulándolo como el ideal de lo bello. Sin embargo, el jardín de infantes parece andar a la vez otro camino, promoviendo un tono alegre, conectado con la naturaleza y la espiritualidad. No obstante, cabe agregar que, a los efectos "civilizatorios", ambas instituciones montaron escenarios artificiales en el intento de apresar el tiempo de la infancia, alejándolo del ámbito doméstico y familiar. En ambos proyectos triunfantes - en relación a otros que, en diversos contextos históricos, disputaron la socialización y educación de las nuevas generaciones - está impresa la idea de "normalización" y "homogeneización" de la niñez. Y aunque no es ésta la línea de análisis



que hemos seguido aquí, vale la pena al menos dejar ver que en un sentido global tanto la escuela primaria como el Jardín de Infantes sujetaron el nudo entre pedagogía, infancia y modernidad de modos análogos.

Quizá fue el jardín de infantes el que más dificultades ha presentado a la hora de diferenciarse del hogar familiar. El trabajo con niños más pequeños, la figura de la maestra significada como "segunda mamá", la continuidad y el acompañamiento del desarrollo físico, intelectual y moral de los niños en el espacio institucional, la textura lúdica de su propuesta pedagógica, el reacomodamiento de los ritmos y rituales de la vida cotidiana en un espacio público y con pretensiones escolarizantes, el mandato educativo... Éstas y otras cuestiones colocan al Jardín de Infantes en el terreno de tensiones desde donde intentará construir su propia identidad como nivel educativo, reclamando su inclusión en el sistema formal. Y hay, en efecto, una pretensión de "profesionalismo" que reconocimos en las oposiciones a la estética lúdica-infantil que hallan su correlato en los primeros afanes de institucionalización del jardín de infantes como nivel de enseñanza.

Sin duda, aquellas batallas al interior del campo profesional docente aún se nos presentan un tanto inaprensibles. No obstante, nos quedará pendiente continuar con el intento de desanudar las ligazones de los objetos y sus disposiciones en el ambiente y espacio propio o disputado por el Jardín de Infantes, desde una perspectiva contextual e histórico- situacional.

Conclusiones

La complejidad del estudio de lo estético reside en el hecho de que aunque es evidentemente una faceta relevante de la vida en la escuela, también resulta escurridizo e inaprensible. Por eso hablar desde la estética, se diga lo que se diga, caracteriza y redimensiona los problemas bajo estudio desnaturalizándolos y eludiendo una mirada superficial, lineal o mecanicista. El problema es que a veces la mera proclama de una dimensión oculta no es suficiente. Los asuntos que rodean a la dimensión estética – como a los aspectos culturales – de la vida escolar, han caído no pocas veces en esa trampa. Nosotros hemos asumido que la dimensión estética de la experiencia escolar en este preciso escenario que es



el Jardín de Infantes es un espacio complejo en el que tienen lugar una serie de procesos que ameritan hacerse visibles, y asumimos además el desafío de comprender, al menos en parte, algunos de esos procesos. Ahora bien, abordar esta dimensión de la vida escolar, menos aprehensible, representa un doble desafío. El primero es claro: es más difícil de ver y de nombrar. El segundo asunto tiene que ver con el lugar que las tradiciones que sí existen en la materia han otorgado a la cuestión: la definición del ambiente escolar y sus estéticas latentes se ha emprendido en oposición a los abordajes centrados en las estructuras didácticas, de gestión, de teoría curricular, etc. que se arrojan en mayor medida la cualidad de ser abordajes sistemáticos, operacionalizables y razonablemente controlados. Por oposición, se ha dado por hecho que abordar el ambiente estético consiste básicamente en denunciar su existencia, sin avizorar mayores posibilidades de establecer distinciones más o menos minuciosas que trasciendan el mero acto de su proclama. Creemos que este ensayo ha sido una buena ocasión de incursionar en algunas de esas distinciones.

Para abordar la cuestión fue preciso dar un nombre a aquello que, en su naturaleza estética, estetizante o susceptible de análisis en la dimensión estética, iba a ser estudiado. Hemos propuesto un sistema teórico que nos permita hablar sobre aquello que creemos entender, pero que nos cuesta nombrar. Este sistema teórico es triangular, pues son tres las preguntas que componen el problema: 1) ¿qué entidad tiene aquello que reúne elementos dispersos en una totalidad con sentido, a la que se atribuye un efecto estético preciso, acerca del cual todos los que están inmersos pueden hablar pero cuya delimitación parece confusa?; 2) ¿Qué tipo de recepción, qué tipo de porosidad en los sujetos los habilita como destinatarios de esos efectos o influencias?; 3) ¿Cómo dialogan esas totalidades con sentido y esos sujetos porosos con el universo amplio de significados sociales, históricos, políticos, en que tiene lugar el acontecimiento de su encuentro? A la primer pregunta hemos antepuesto la categoría de “matriz estética”; para la segunda hemos hecho una lectura de la noción de “condición de estesis” de Mandoki y para la tercera hemos releído algunas premisas acerca del análisis de lo discursivo en el Foucault de *La*



Arqueología del Saber, para dar cuenta de los significados que se construyen – emergen, se delimitan, se especifican – en la dinámica que se organiza alrededor de la matriz estética.

Para entender la matriz estética que ha llamado nuestra curiosidad analítica (esto es, la matriz de los colores vivos, los personajes de cuentos, los cantos, las rimas y los diminutivos a la que hemos llamado “infantil-lúdica”) hemos precisado las tensiones en las que se incrusta, y reconocimos la existencia de múltiples superficies de contacto de esta matriz estética y otros conjuntos significativos con que limita. Entre estos contrastes se destaca fuertemente la relación ambigua de oposición y a la vez de mimetización con algunos valores de la escolaridad tradicional, y dentro de los procesos de diferenciación, lo que hemos llamado las dos capas políticas de la matriz infantil-lúdica, esto es: el modo en que a la vez que estas prácticas alimentan un proceso de construcción de identidad por diferenciación (que se podría expresar en la afirmación: “el Jardín de Infantes es más libre y menos rígido que la escuela primaria, en él se permite un acercamiento gozoso al saber y se rehuye del aprendizaje por obligación”),

por otro lado abre el escenario a una segunda oposición, esta vez entre docentes que se sienten representados por esa matriz como expresión de una identidad y otros que se constituyen por fuera de esa (aquí la expresión podría rezar: “los cuadernos de comunicaciones no tienen por qué llenarse de elefantitos de colores que digan *buen fin de semana*, ni cosas por el estilo, pues esto atenta contra un clima de trabajo serio, profesional y comprometido”). Podrá objetarse, respecto de lo anterior, que el docente “profesional” que se diferencia de la matriz estética lúdica-infantil para poner de relieve la parte técnica o científica de la tarea que realiza no renuncia por ello a una filosofía de la enseñanza basada en el juego, ni a unos métodos diferentes de los de la escolaridad tradicional. En ese sentido, cabe destacar la relativa independencia del análisis estético del didáctico, pedagógico o curricular, en el sentido de que, aún cuando pueden establecerse relaciones entre matrices estéticas, discursos y valores (sobre esta premisa reposa de hecho esta perspectiva) esto no implica que las estéticas sirvan para separar a las personas en clases, categorías o bandos. El carácter político de la matriz estética no reside en su



cualidad de cobijar sujetos en un sentido literal ("los docentes infantiles-lúdicos", o "los docentes profesionales", por ejemplo) sino de dar contenido a ciertas posiciones de subjetividad que los sujetos hacen propias de diferentes maneras y en formas más complejas que la simple y explícita adscripción a una postura dentro de un abanico limitado de opciones.

El rastro hacia atrás de la matriz estética ha mostrado relaciones posibles entre estos conjuntos discernibles, estos discursos y algunas continuidades y rupturas reconocibles en las herencias históricas del nivel inicial. La relación escuela-hogar aparece como uno de los nodos significativos, junto con los pares de diferenciaciones respecto de las instituciones de caridad primero, y respecto de las formas escolares "normalistas" más tarde.

Sería ardua la tarea de repasar las grietas de este texto, enumerar las preguntas importantes – quizás imprescindibles - que no ha siquiera formulado, aquellas otras que apenas esbozadas se han dejado sin responder y las que aún analizadas con cierta profundidad, no llegaron a ser totalmente correspondidas por las respuestas. Creemos sin embargo haber

contribuido a un propósito que se intuye relevante y en el que otros investigadores se han adentrado también en los últimos años: abrir el diálogo acerca de las dimensiones "blandas" pero determinantes de la experiencia escolar, sus ambientes, su cultura, su estética. Eficaces para comprender más, pero aparentemente insulsos como guía para la acción, estos aspectos gozan de prestigio entre los filósofos y son vistos en cambio con cierto desdén por parte de los educadores. No es para menos: la tarea de educar expone a los maestros ante *la parte con rostro* de este enorme edificio, ante el ineludible imperativo de actuar. Es comprensible en ese sentido el apego a los métodos y a las reflexiones prácticas antes que a los buceos en las profundidades del sentido. En algún punto, sin embargo, las aguas se mezclan y se demandan, y es allí donde las matrices estéticas adquieren un sentido particular al permitir vislumbrar, en la experiencia cotidiana, no sólo agendas y relaciones inesperadas, sino también un amplio abanico de oportunidades.

Bibliografía

Amuchástegui, M.: Escolaridad y rituales. En *De la familia a la escuela*.



Infancia. *Socialidad y subjetividad*,
Buenos Aires: Santillana, 1999.

Al_Rifai, H.: "Las representaciones del espacio en el discurso fílmico y literario: un acercamiento a la problemática de la otredad", *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Época 2, vol. XI, Núm. 21, Colima: Junio 2005 (85-103).

Augustowsky, G.: "Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria", *Arte, individuo y sociedad* nro. 39 (15), 2003

Barki, J.: "Diagrama como discurso visual: uma velha técnica para novos desafios", *O Movimento Moderno e os novos desafios ecológicos e técnicos*, 8° DoCoMoMo BRASIL, Sessão 3, 2008

Bourdieu, P.: *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus, 1989.

Brailovsky, D. *La escuela y las cosas: La experiencia escolar a través de los objetos*, Rosario: Homosapiens, 2012.

Brailovsky, D.: "El Jardín de Infantes, aprender a estar en la escuela", en Scialabba, A.: *¿Qué escuela quiero para mi hijo?*, Buenos Aires: M. Brokers, 2008.

Brailovsky, D.: *El juego y la clase: apuntes críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2011a.

Brailovsky, D.: "La espada, la pluma y el retrato: apuntes sobre Sarmiento y la estética escolar", *Revista Laberintos*, año V, nro. 20, marzo 2011b.

Chervel, A. "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación* No. 295, Mayo-Agosto 1991 (pp. 59-112).

Diker, G.: "Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamerica: Principales tendencias", *Revista Iberoamericana de Educación*, 2003, disponible en <http://www.oei.es/linea3/diker.pdf>

Dussel, I.: "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos", *Nómadas*, NO. 30. Universidad Central – Colombia, Abril de 2009.

Eagleton, T.: *La estética como ideología*. Madrid: Trotta, 2006.

Fernández, M.: "La estética de los jardines de infantes argentinos: buceando en los orígenes", XVI Jornadas de Historia de la Educación "A 200 años de la Emancipación Política: Balances y perspectivas de la Historia



de la Educación Argentina y Latinoamericana, Paraná, 24 al 26 de noviembre de 2010.

Fernández, M: "Nuevos escenarios en marcha: la Escuela Infantil y Sala de Juegos Multimedia" En Escuela Infantil y sala de Juegos Multiedad. Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional Sarmiento, 2010.

Foucault, M.: *La Arqueología del Saber*, México D. F., siglo veintiuno editores, 1997.

Frigerio, G. y Diker, G.: *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Buenos Aires: Del Estante, 2007

Harf, Pastorino, Sarlé Spinelli, Violante, Windler: *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*, Buenos Aires: El Ateneo, 1997.

Julia, D.: "A cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, jan/jun 2001 (p.9-43).

Lévêque, J.-C., «Estética y política en Jacques Rancière», *Escritura e imagen*, núm. 1, 2005 (pp. 179-197).

Mandoki, K.: *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Prosaica I, México: Siglo XXI, 2006.

Mandoki, K.: *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaica II*, México: Siglo XXI, 2006.

Otero, V. (s.f.) *Cultura escolar y mejora de la educación*. Recuperado en noviembre de 2007 en http://www.lasalle.edu.mx/diplo_inst_la/docs_diplo/2domodulo/cultura_escolar_mejora.pdf

Pereira, F, "La formación de los profesionales para la infancia: un análisis de los discursos en formación inicial de profesores, en tiempos de democracia en Portugal", *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal). Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 1, 2007.

Pineau, P. y S. Di Pietro: "Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar", Buenos Aires: Edición de autor, 2008.

Pineau, P.: "Notas sobre estética como objeto de investigación histórico-educativa", informe del *Seminario Permanente de Discusión sobre Estética Escolar*, Buenos Aires: Mimeo, UBA-FFyL, 2008.

Ponce, R.: "Los debates de la educación inicial en la Argentina Persistencias, transformaciones y resignificaciones a



lo largo de la historia”, en Malajovich, A. (comp.): *Experiencias y Reflexiones Sobre la Educación Inicial*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

Rancière, J.: “El uso de las distinciones”, Conferencia pronunciada en la jornada organizada en torno de la “partición de lo sensible” el 5 de junio de 2004 en el Colegio Internacional de Filosofía, a la iniciativa de Jean-Clet Martin, publicado en la revista *Failles*, n°2, primavera de 2006.

Rancière, J.: *El desacuerdo*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

Sarlé, P.: *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Bs As: Paidós, 2008.

Terigi, F.: “Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar”, en:

<http://www.oei.es/linea3/terigi.pdf>, 2002 (Recuperado en mayo de 2007).

Viñao, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid: Ediciones Morata, 2002.

Webs

www.nopuedonegarlemivoz.com.ar

Daniel Brailovsky es Doctor en Educación (UdeSA), Lic. en Educación Inicial (Usal), Maestro de Nivel Inicial, Prof. de Educación Musical (CMMF), Magíster en Educación con orientación en Gestión Educativa (UdeSA). Docente en distintas universidades e institutos.

Integra el equipo docente del Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias de Flacso. Profesor de licenciatura y postítulos en UdeSA. Ha dictado materias teóricas y metodológicas en Universidad Torcuato Di Tella, Univ. del Comahue (CURZA), UAI, entre otras. Profesor de formación docente en el ISPEI Sara Eccleston. Investiga en el área de Pedagogía y Cultura Escolar. Formador y capacitador de docentes, coordina distintos proyectos web, es director del proyecto Aprender Escribiendo (UCES) y dicta el trayecto pedagógico de los Masters para Maestros de Tango en la Escuela Argentina de Tango. Ha participado en numerosos encuentros y congresos, y ha escrito artículos sobre temas de Nivel Inicial, pedagogía y didáctica, que fueron publicados en revistas de educación, y en libros, de los que participó como autor, coautor o compilador: La Didáctica en Crisis (Noveduc, 2001), Dolor de Escuela (Prometeo, 2006), Interés, motivación, deseo. La pedagogía que mira al alumno (Noveduc, 2007), Sentidos perdidos de la experiencia escolar (Noveduc, 2008), El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional (Noveduc, 2011), La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos (Homosapiens, 2012). Su libro más reciente, es: Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo (Noveduc, 2014). En su faceta artística, integra la agrupación SantaJarana. Ha creado y desarrolla junto a Ángela Menchón el proyecto

www.nopuedonegarlemivoz.com.ar

Su e-mail es: dbrailovsky@gmail.com

Rosana Ponce es Prof y Lic en Educación Inicial (Universidad Nacional de Luján, UNLu), Prof y Lic en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján, UNLu) y Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas (UBA). Actualmente se desempeña como Directora del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Educación Inicial “Hebe San Martín” (CIDEEI) de la UNLu; es profesora asociada de Historia social de la Educación en América Latina (Universidad Nacional de Moreno, UNM) y Jefa de Trabajos Prácticos de Historia y Política de la Educación Inicial (UNLu).

Ha dictado seminarios de posgrados en la Maestría y Especialización en Educación Infantil (Universidad Nacional de Buenos Aires, UBA) y en la Especialización en Jardín Maternal (Universidad de Santiago del Estero,



UNSE). También es curadora del Museo Provincial de los Jardines de Infantes (Trenque Lauquen, Pcia de Bs As) y del Museo Pedagógico Infantil – MUPIN (Escuela de Innovación Educativa de la Universidad Nacional de Santiago del Estero).

Publico artículos y capítulos de libros.

María Consuelo Gaitán Clavijo es Doctoranda en Ciencias Sociales, Flacso-Argentina. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente trabaja en la Subdirección de Gestión Técnica para la Atención a la Primera Infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF. Es miembro del grupo de investigación Observatorio sobre Infancia UN. Su principal interés son las políticas sociales y educativas para la primera infancia.

Su email es: mariaconsuelogc@hotmail.com



Leer Literatura: El Libro Álbum

Por Estela Quiroga

Palabras clave: LITERATURA –
LIBRO ALBUM - PARATEXTOS

“**L**a literatura sirve para alcanzar el poder de la palabra, de uno mismo y de su realidad y es por eso que todas las culturas tienen LITERATURA” dijo en una conferencia en el marco de un programa de Literatura y alfabetización inicial la prestigiosa investigadora española Teresa Colomer.

Leer es un proceso muy complejo que sin duda estimula fuertemente el desarrollo del pensamiento. La literatura no es un simple adorno, más bien deberíamos pensar que entrena nuestra manera de ver el mundo.

A partir de las historias afloran no sólo las ideas, sino también las emociones. Al compartir un cuento con niños y niñas se echa a andar un proceso que va más allá de la lectura, se crean vínculos, se construyen lazos afectivos. Todos

sabemos perfectamente que si no hay vínculos no hay aprendizaje posible.

Los libros conectan a sus lectores con la tradición cultural, nos compete a nosotros, como mediadores tamaña responsabilidad.

El mundo de los libros para niños acoge una nueva propuesta de lectura como resultado de la convivencia entre diversos lenguajes: **el libro álbum**, que se trata de un texto en donde existe una relación interdependiente entre texto e imagen. No se puede entender uno sin considerar al otro.

Para aproximarnos al libro álbum, de lo primero que debemos hablar es de la particular relación entre el texto y la imagen: la imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo no considerado por la imagen.

Un libro álbum auténtico se sostiene en esta interdependencia. Las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente. Desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa en el proceso de decodificación e interpretación.



Este rol activo por parte del lector se corresponde con la idea propuesta desde el paradigma constructivista en donde se parte de lo que el niño (ser humano en general) ya sabe para crear un aprendizaje significativo y de las características para leer códigos múltiples y simultáneos con las que cuenta el niño.

El tipo de lectura que implica un libro álbum remite a las capacidades cognitivas dominantes en los niños actuales. Como es bien sabido, los niños que nacieron bajo el signo del televisor desarrollan diferentes capacidades y habilidades a los niños nacidos bajo el signo de la radio. Los niños del siglo XXI son más visuales y capaces de leer dos o más códigos de manera simultánea.

Quizás por ello algunas opiniones autorizadas sostienen que el libro álbum es un auténtico resultado de la postmodernidad, ese periodo que tiene como rasgos característicos **la simultaneidad, la fragmentación, los préstamos de códigos y la relatividad del conocimiento.**

En el libro álbum la imagen no está supeditada al texto ni el texto lo está a la imagen. Así como se lee el texto, también debemos leer las imágenes, y

para aprehender la particularidad del libro álbum es necesario leer el texto y la imagen como un conjunto.

El libro álbum nos sitúa en un concepto amplio de lectura no restringida al texto verbal, donde imagen y texto toman elementos del cine, la historieta, la publicidad, la plástica, los dibujos animados, los videojuegos y otros lenguajes que bombardean al niño desde su nacimiento y lo acompañan en al escuela, en el patio de recreo y en el parque.

El lector infantil entra así en conexión con diversas formas del acervo cultural actual y de la tradición, como parte del contenido de una historia pero también en la exploración de sus recursos y posibilidades formales.

El libro álbum es concebido como la propuesta de lectura actual, acorde con los intereses y diferentes capacidades de los nuevos lectores. Una muestra de la cultura global y de masas en donde confluyen distintos lenguajes, referentes y contextos.

En el libro-álbum se funden las aportaciones semióticas de la nueva cultura visual, dando lugar a una polifonía de significados. El álbum es un tipo de literatura heterodoxa no sólo por lo que dice, sino sobre todo por **cómo lo**



dice, y también por quien lo dice y para quien lo dice. Las palabras, las imágenes, el formato, los colores, la tipografía y en general lo que Genette denomina paratextos determinan la lectura del texto.

Un ejemplo de la participación narratológica de los elementos paratextuales como las guardas es *Piñatas* de Isol en donde después del colofón (terminación de cualquier libro decente y correcto donde se imprimen datos de impresión) continua la historia al venir por la piñata rota abandonada en un bote de basura, el guía piñata para guiarlo al país de las piñatas rotas. En las guardas se puede observar un rastro de dulces.

El álbum muestra un trabajo polifónico donde el soporte físico y la narratología visual y textual concuerdan. Este acorde puede estar al servicio de cualquier tipo de relato (fantástico, documental, cotidiano...) y dirigirse a cualquier tipo de público. Con él, el lector no sólo entra en contacto con un relato posible, sino con un **modo posible de contar un relato**, de modo que los signos (alfabéticos e icónicos) hacen inteligible el relato, pero también el relato hace inteligible al signo, y ambas inteligibilidades otorgan inteligencia al

lector, porque son fruto del ingenio comunicativo.

En un libro álbum todos los detalles actúan de manera intencionada y con varias capas de significado. Chéjov afirmaba que si al principio de un cuento se dice que hay un clavo en una pared es porque al final el personaje se va a colgar de ese clavo. Lo mismo ocurre en los libros álbum: todo detalle es significativo e importante para el desarrollo y comprensión de la historia.

Otra peculiaridad de los libros para niños actuales y del libro álbum en particular es el uso de la doble página como un factor espacial determinante para la aprehensión de la historia al ser portadora de carga semántica y dar sensación de totalidad en una sola emisión de lectura. La doble página crea un espacio textual propicio para la lectura fragmentada ya que la doble página en sí un pretexto ficcional concebido con cierta independencia tanto narrativa como ilustrativa dentro del libro álbum. Una de las características de la literatura posmoderna mencionada más arriba.

Forzosamente, y como producto emblemático de la postmodernidad, el libro álbum es algo más que un tipo de libro, algo más que una modalidad



editorial, el álbum es, cada vez más y ante todo, un modo de leer.

El libro álbum es visto por algunos estudiosos de este tipo de literatura para niños no como una derivación de la misma, sino como una manifestación independiente con un lenguaje único y particular. El libro álbum es visto mucho más que un simple "tipo" de libro para niños, sino como una forma que condensa la cultura de masas y la artística.

2. LECTURA DE IMÁGENES

Hoy en día, la tecnología y los medios de comunicación han hecho sentir la presencia de la imagen en nuestra sociedad hasta el punto en que ellas nos parecen un hecho natural. Estamos tan inmersos en un mundo visual, y el acto de ver nos parece tan cotidiano y evidente, que pocas veces nos detenemos a analizar "cómo vemos lo que vemos". Tampoco solemos preguntarnos de qué manera está estructurado lo que vemos y cómo ese orden nos permite comprender lo que está ante nuestros ojos.

La imagen es como un mapa. Presupone un territorio, pero no es el territorio. Es una posibilidad de la realidad, pero no

es la realidad misma. La imagen no es aquello que supuestamente muestra, sino que transmite un mensaje que debemos saber interpretar para comprender a cabalidad el uso y función que la imagen cumple en un determinado contexto.

La necesidad de una "alfabetización visual" se vuelve más imperiosa aún al considerar la importancia que tiene este código en nuestra cultura al predominar en la vida cotidiana de niños y adultos.

La imagen debe ser considerada como un texto, y por tanto como un conjunto de signos que interactúan entre sí. ¿Cómo produce significado una imagen? ¿Cómo llegamos a comprender una imagen? Cuando vemos una imagen, sucede algo similar a lo que sucede cuando nos enfrentamos a una palabra. Si leemos la palabra "árbol", y alguien nos pregunta: ¿qué es eso?, nadie dirá que "eso" es un árbol, sino que dirá que es una palabra escrita. Sin embargo, el poder de la imagen puede llegar a hacer que alguien olvide que se encuentra frente a una "imagen de un árbol" y no ante un árbol real.

Para leer la imagen podemos recurrir a nuestros conocimientos sobre la lectura de textos. Hay investigadores que proponen acercarse a la lectura de



imágenes estableciendo símiles con la sintaxis lingüística. Así como en la frase puede haber un sujeto o un verbo, también en la imagen podemos buscarlo, reconociendo la acción que está siendo presentada y los actores implicados. Si en el lenguaje especificamos información sobre el contexto de una situación determinada mediante adverbios, en la imagen podemos buscar los elementos que cumplan una función análoga.

Quisiéramos recordar que las imágenes, al igual que las palabras, dicen más de lo que aparentan decir. Toda imagen es polisémica, y sus distintos sentidos se encuentran de manera subyacente entre sus significantes a partir de asociaciones subjetivas, sociales y culturales que se pueden hacer de acuerdo con el contexto en el que se encuentran.

La imagen alcanza el rango de metáfora, articula mensajes implícitos y ya no sólo denota, sino que también connota a través de la asociación de formas, colores, ideas y referentes (mediante un trabajo de decodificación).

La lectura de imágenes en los libros álbum conlleva un nivel de tensión: por un lado el texto obliga a seguir adelante en la lectura lineal. Por el otro, las imágenes invitan a hacer pausas, a

observar detalles, a descubrir signos y significados, una pugna entre lo lineal y lo ubicuo.

3. MÁS QUE PALABRAS. LA ILUSTRACIÓN EN LOS LIBROS PARA NIÑOS

La ilustración en un libro para niños puede leerse desde el punto de vista de las relaciones entre texto e imagen y los diferentes niveles de dependencia, las cuales revelan diferentes dimensiones de lectura.

Existe un nivel **cooperante** en donde la relación es de dependencia imagen y texto escrito. La imagen simplemente ilustra lo que dice el texto escrito, sirve de apoyo, reafirma lo dicho por el texto, vuelve a decir lo que el texto ya dijo, por supuesto que bajo la lectura del ilustrador.^{8[4]}En este caso, la ilustración es una copia o traducción del texto escrito: la imagen ilustra lo que dice el texto escrito.

Como ejemplo de nivel cooperante está *Loros en emergencia*. Una niña llora porque un loro la mordió “¡Me mordió, me mordió! Chillaba y enseñaba un



dedito el que salía sangre. (Claro, no decía que le había jalado la cola)

En el nivel **operante**, la relación es interdependiente y se da cuando ambos lenguajes (imagen y texto) se necesitan mutuamente para completar la historia. Cuando la imagen complementa lo que dice el texto. No puede entenderse la historia sin leer las imágenes, pero tampoco sin leer el texto escrito. Este tipo de relación es la necesaria para el libro álbum. "No hay manera de entender del texto sin mirar la imagen".

Un ejemplo de la relación operante entre texto e imagen es *Piñatas* en donde existe una transformación en piñata del propio protagonista (en la imagen) y el texto solo enuncia las características de la piñata que estaba rompiendo

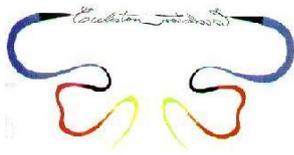
En el nivel **no operante** la imagen camina de manera independiente del texto escrito y ofrece información extra no requerida para comprender la historia. La imagen toma "un rol activo en la construcción del relato al proponer segundas lecturas" no siguiendo estrictamente el hilo narrador del texto escrito dando lugar a otras historias diferentes de la historia narrada por el texto escrito.

Está presente la lectura individual del ilustrador tomando como pretexto el texto en este tipo de libros. El ilustrador, como primer lector, toma el texto, lo interpreta y en la imagen ofrece datos que agrandan la lectura y la multiplican.

Los niveles y tipo de relación entre texto escrito e imagen no son únicos en los textos para niños. En la mayoría de las ocasiones cohabitan dos de los tipos antes enunciados, no son excluyentes sino que responden a las necesidades del texto y a la lectura del ilustrador.

La relación entre texto e imagen también puede leerse desde el punto de vista del dominio. Si el mayor peso radica en la imagen, existe predominancia de la imagen, pero puede darse el caso contrario en donde el mayor peso recae en el texto y las ilustraciones aparecen de forma esporádica.

En un libro álbum la imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra. Ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido. Nada es dejado de lado, el libro es un objeto artístico cuidadosamente elaborado en todos sus elementos.



Esta especial postura y aporte del libro-álbum lleva a reflexionar sobre su función y clasificación dentro de la literatura en general y de la literatura infantil en específico. Al respecto se ha especulado hipotéticamente sobre su no pertenencia al género literario sino que inaugura una nueva frontera entre literatura e imagen visual.

Se puede poner en debate si el libro-álbum es literatura infantil. Quizás no sea específicamente literatura, tal vez sea "otro" género. Ni el texto ni la ilustración funcionan solos. Hay una secuenciación que tampoco son los del libro para niños. Hay una serie de códigos que son muy específicos del libro-álbum: cosas dichas en el diseño editorial, en la tipografía, en el uso del espacio. Puede que sea un género diferente o ¿acaso el cine es literatura por utilizar un guión cinematográfico?

Referencias bibliográficas:

Arizpe, Evelyn. y Morag Styles, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, México, F.C.E, 2004.

Bajour, Cecilia y Marcela Carranza, "El libro álbum en Argentina" en *Imaginaria. Revista quincenal*

sobre literatura infantil y juvenil
Núm. 107 Buenos Aires, 23 de julio de 2003 extraído de <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>

Cabo Aseguinolaza, Fernando, *Infancia y modernidad literaria*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

Carranza, Marcela, "Libros-álbum: libros para el desafío. Una bibliografía" en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* N° 87, revista electrónica, octubre 2002, Buenos Aires, consultada en <http://www.imaginaria.com.ar/08/7/librosalbum.htm>

Cerrillo, Pedro C. y Jaime García Padrino (coordinadores), *Presente y futuro de la literatura infantil*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2000.

Cervera, Juan, *Teoría de la literatura infantil*, Bilbao, Mensajero, 1992.

Colomer, Teresa, *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis educación, s/a.



Colomer, Teresa, "Lectura de un álbum:
La reina de los colores" en
*Gretel. La literatura infantil en
la UAB*, revista electrónica
consultado el 11 de junio
de 2012 en

[http://www.pangea.org/greteluab
/index.php?option=com_content
&task=view&id=183&Itemid=1
04](http://www.pangea.org/greteluab/index.php?option=com_content&task=view&id=183&Itemid=104)

Hanán Díaz, Fanuel, Leer y *mirar el
libro álbum: ¿un género en
construcción?*, Bogotá, Grupo
Editorial Norma, 2007.

López, María Emilia "Todo lo que se
ven son papelitos.
Conversaciones con Istvan
Schritter" en *Artepalabra. Voces
en la poética de la infancia*,
Buenos Aires, Lugar Editorial,
2007, p. 173.

Quiroga, Estela en
[www.estelajquiroga.blogspot.co
m](http://www.estelajquiroga.blogspot.com) "Entre el Mouse y la tiza"

Schritter, Istvan, *La otra lectura. La
ilustración en los libros para
niños*, Buenos Aires,
Universidad Nacional del
Litoral/ Lugar editorial, 2005.

NACIONAL DE CÓRDOBA. Especialista en
Investigación Educativa y en Literatura Infantil
y Juvenil. Docente de Nivel Superior en el
ISPEI Sara Eccleston, los ENS 1, 6, 9 y 10 de
gestión pública y en Ntra Señora de las Nieves
de gestión privada. Autora de numerosos
artículos educativos y ensayos. En 2012 recibió
el Primer Premio por su blog educativo "Entre
el mouse y la tiza" en un certamen organizado
por la UBA. Convocada a diferentes programas
periodísticos para dar charlas sobre Literatura
Infantil. Actualmente se desempeña como tutora
del Postítulo en Alfabetización Inicial a cargo
del INFOD. www.estelajquiroga.blogspot.com

Su email es: quiroga.estela@gmail.com



***Inclusión educativa de niños
pequeños con discapacidades
en el Nivel Inicial.***

Avances de un estudio⁹

Por Vanesa Casal

Palabras clave: INTEGRACIÓN
ESCOLAR - INCLUSIÓN
EDUCATIVA

La inclusión educativa viene planteándose como tema de agenda de la Pedagogía y la Psicología Educacional desde un enfoque centrado en los derechos de las personas con discapacidad. Junto a ello, varias disciplinas vienen ocupándose del estudio de la escuela como institución de la modernidad (Pineau, 1998) dispositivo de producción de cursos de desarrollo subjetivo (Baquero, Terigi, 1996), de inscripción simbólica de los sujetos y de construcción de lazo social (Duschatzky 2001; Frigerio, 2004). Es

⁹ Quisiera hacer un agradecimiento especial a las estudiantes del Normal 6 por su trabajo de relevamiento de datos y a las participantes de la Jornada Armando tramas en noviembre del 2012, especialmente a Laura Costa - Carina Daddamo (Nivel Inicial Normal 6) y al equipo de integración de la Escuela Especial 7 DE 19. En <http://armandotramas.blogspot.com> se puede acceder a los trabajos presentados.

así que el problema de la integración escolar y las discusiones sobre la inclusión educativa se dan en el seno de un fuerte posicionamiento de la escuela a la vez que del cuestionamiento de su matriz fundacional.

Sobre la Inclusión Educativa

Podríamos entender a la inclusión educativa como un enfoque que propone una escuela para todos/as los niños, y las niñas adolescentes jóvenes y adultos generando condiciones para que esto sea posible. En el caso particular de este artículo profundizaré los aspectos que tienen que ver con la colaboración entre sistemas para hacer posible este trabajo en el nivel inicial, trabajo político en tanto produce formas específicamente escolares de garantizar el derecho de los niños con discapacidad a la educación inclusiva. La práctica de la integración, por su parte, resulta ser una estrategia para la inclusión educativa, aquello que es visible a la comunidad y al Estado respecto de los posicionamientos y las políticas. Ambos referentes: políticas (normativas y condiciones) y proyectos singulares de integración escolar dan



cuenta de la relación entre las políticas y las prácticas en tanto plantean continuidades, rupturas, tensiones y diversas formas de colaboración.

Le toca a la escuela ser parte y tomar parte de un cambio cultural. Cambio que se propició a partir de luchas generadas al interior de las organizaciones de padres/familiares y personas con discapacidad que adquirieron formas legislativas y que llegaron al terreno educativo (Eroles, 2009). En este sentido no han sido las instituciones escolares las que "ha pedido" el cambio del paradigma del cual debieron tomar parte. Este aspecto es central al momento de entender las resistencias a las prácticas de integración tanto del subsistema de educación común como del propio subsistema de educación especial. Frente al cambio de paradigma ambos subsistemas colaboran; adquiriendo la educación especial un formato de "modalidad"¹⁰ en tanto atraviesa los niveles y otras modalidades del sistema educativo a través de las

configuraciones prácticas de apoyo. Estas se arman y se construyen en el escenario de las escuelas comunes y tienen como base las trayectorias escolares de los niños y jóvenes con discapacidad. El nivel inicial constituye un ámbito propicio para desplegar la integración escolar como práctica, dadas las características de su formato y las representaciones sociales asociadas a sus funciones¹¹.

Educación Inicial: campo propicio para el desarrollo de propuestas inclusivas.

El Nivel Inicial recibe a niños desde los 45 días a los 5 años, siendo en nuestro país, República Argentina, estrictamente obligatorio la sala de cinco años, acorde a lo establecido en la Ley Nacional de Educación. En el Documento Curricular de Educación Inicial (DCNI) -vigente del año 2000 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- se divide al mismo en un primer ciclo (de los 45 días a los dos años) y

¹⁰ El sistema educativo Argentino se organiza en cuatro niveles y ocho modalidades. La educación especial es la modalidad del sistema educativo destinada a acompañar las trayectorias escolares de las personas con discapacidad y se rige por el principio de la inclusión educativa (ver art 42 de la Ley Nacional de Educación).

¹¹ Me refiero al formato del nivel inicial de acuerdo a las características de la escuela planteadas por Jaume Trilla, este autor describe las características de toda situación educativa en base a ciertos "determinantes duros" (Baquero Terigi, 1996): constituye una realidad colectiva, se ubica en un espacio específico, actúa en unos límites temporales determinados, define los roles de docente y discente, predetermina y sistematiza contenidos, propone una forma de aprendizaje descontextualizado.



un segundo ciclo que comprende a los niños desde los tres a los cinco años. El mismo sostiene que: *“Las instituciones escolares del Nivel Inicial de la Ciudad (...) se constituyen en el espacio educativo cuya misión es la formación integral de todos los niños de 45 días a 5 años, a través de la transmisión de los conocimientos, valores y actitudes culturales para el logro de una creciente participación digna y equitativa en la sociedad”* (p.18) En el mismo documento se agrega que este nivel tiene como finalidad educativa la socialización y la alfabetización.

“La educación inicial asume el compromiso de trabajar con la diversidad” (DCNI, 2000, p. 38) y señala que trabajar con la diversidad implica valor las diferencias desde un horizonte de igualdad, cuidando de no convalidar la desigualdad. Significa también, enriquecerse en las diferencias, no solamente contemplarla, sino aprovecharlas: *“el nuevo contrato de la escuela con la sociedad debería contemplar el respeto de la heterogeneidad dentro de la identidad común”* (DCNI, 2000, p. 39). La inclusión de niños con discapacidades se realiza en el marco del trabajo con la diversidad. Cabe aclarar que considerar

“trabajo” y no solamente “respeto” a la tarea que se realiza para la inclusión, resulta apropiado en tanto nos permite retomar la categoría de trabajo antes descripta.

Las relaciones necesarias para hacer posible la inclusión educativa trascienden el plano escolar y pueden ser pensadas formando parte de una red intersistémica. Desde esta perspectiva puede decirse que educación especial, el sistema de salud, de protección y promoción de derechos por un lado y la educación común se vislumbran como sistemas de actividad diferentes, cada uno con sus particularidades en relación a actores que lo componen, sus objetivos, herramientas, reglas y normas que requieren ponerse en colaboración ante la el problema complejo que implica la inclusión.

Configuraciones de apoyo y sistemas de actividad

El sistema educativo formal desde su construcción en la Modernidad, está organizado por Cohortes teóricas que refieren a indicadores basados en formatos escolares clásicos que se han naturalizados en representaciones sociales e imponen único tránsito posible para la infancia. De esta



manera, a través de su organización y sus determinantes, el Sistema Educativo define las Trayectorias Escolares Teóricas. Dichas trayectorias expresan “...itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar...” (Terigi, 2009 p.12)”. Sin embargo, en la experiencia de los niños/as se expresan de manera heterogénea, variable y contingente. Para pensar en **la trayectoria educativa integral de los niños pequeños con discapacidad**, se trata de precisar las **Configuraciones de Apoyo** a partir de la relación entre la escuela común como sistema de actividad y otros sistemas tales como el de la educación especial, o el sistema de salud o el de protección de derechos; como sistemas que brinden los apoyos y que a su vez participen en la producción de la configuraciones de apoyo como resultado de la actividad conjunta entre ambos sistemas de actividad. Se denomina entonces “configuración de apoyo a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones, que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria.

Estos apoyos procuran diseñar, orientar y contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. Estas Configuraciones Prácticas de apoyo que pueden adoptar los apoyos educativos incluyen la atención, el asesoramiento, la orientación. A su vez, la capacitación, la provisión de recursos y la acción coordinada, tanto como el seguimiento e incluso la investigación, constituyen las diversas formas que pueden adoptar dichas configuraciones”. (López comp., 2009, p.40)

Para pensar la inclusión educativa es necesario que varios sistemas encuentren espacios comunes y participen en zonas de construcción interagenciales¹² pensadas en situación. En este sentido se refuerza la importancia de comprender a la Educación especial desde este paradigma como modalidad y al Nivel Inicial como el espacio propicio para todos los niños pequeños.

¹² Esta relación podría ser pensada a la luz de la de la teoría de la actividad propuesta por Engeström. Al respecto Daniels señala: “La tercera generación de la teoría de la actividad intenta, tal como lo propone Engeström, desarrollar instrumentos conceptuales para comprender los diálogos (...) y las redes de sistemas de actividad en interacción” (Daniels, 2003, p.132).



Un equipo de apoyo a la integración, en un relato en el que narran acerca de sus intervenciones expresa estas transformaciones al modo del artista/artesano y su impacto de modo expansivo:

“Las configuraciones de apoyo que el niño requiera para acceder a los aprendizajes pueden cobrar múltiples formas y dependen siempre de las particularidades de ese niño y del dispositivo escolar configurado. Por eso es válido decir que resultan ser un ARTE. Un arte que se despliega con la intención humana de incluirse en el mundo de alguien, que a su vez va a ser incluido en el mundo de otros, con todo su bagaje y con sus particularidades. La idea es abrir también nuestro mundo para que en él convivan otros mundos. Estas configuraciones, pueden concretarse en la reducción de los tiempos de tarea, desmembramiento de las actividades, la organización de pequeños descansos entre tareas, la utilización de mayor cantidad de apoyos gráficos para llevar adelante las actividades, facilitación de las consignas resumiendo la información oral”¹³

Cuando se incluye un niño con discapacidad en un jardín común, cambia todo el nivel inicial

“Estos niños que transitan una experiencia infantil especial nos señalan la importancia de considerar en lo cotidiano, la pluralidad de infancias y de familias a las que atendemos. La complejidad y variedad de este escenario nos interpela como docentes y nos lleva a preguntarnos ¿Qué y cómo podemos brindarles a estos niños y sus familias un proyecto de integración que sea una buena oportunidad? ¿Qué estamos aprendiendo como docentes en el marco de esta experiencia? ¿Qué más necesitamos saber?” (Directora de nivel inicial-DNI)

La inclusión educativa interpela al dispositivo y las prácticas habituales. Para poder dar cuenta de la potencialidad expansiva de las prácticas de inclusión sistematizaré algunas conclusiones incipientes de mi trabajo de investigación iniciado a partir de mi tesis de Maestría en el campo de la

¹³ En La integración: un desafío compartido, Trabajo presentado por el Equipo de Integración

Escolar de la Escuela Especial 7 DE 19 disponible el 3 de junio en <http://armandotramas.blogspot.com.ar/2013/03/1a-integracion-un-desafio-compartido.html>.



Inclusión Educativa en el nivel inicial. Organizaré el análisis en base a: la comprensión del problema, el tipo de intervenciones, la valoración del contexto como promotor de la inclusión, los destinatarios de la inclusión y las herramientas predominantes.

En cuanto a la comprensión del problema de la inclusión educativa: en la mayoría de los casos estudiados, el problema queda situado en el niño con especial ponderación de su entorno familiar. Esta concepción da cuenta en términos de Baquero (2002) de una comprensión débil de la diversidad, en la cual se entiende la alteridad como desviación de la normalidad (Baquero, 2000), a diferencia de la versión fuerte que apuntaría a pensar la diversidad/alteridad como definición política de la normalidad/anormalidad. Esta concepción (la versión débil que está centrada en el niño) ha sido la base de los discursos "integracionistas" de los años 80 y 90 y reforzaron la idea de la integración escolar bajo el discurso de la tolerancia más que del derecho (la versión fuerte). Otra particularidad es que la integración escolar, si bien se entiende discursivamente desde el derecho aparece asociada al esfuerzo de

las instituciones para su logro, esta conceptualización se asocia al propio surgimiento del paradigma de la inclusión educativa, un proceso surgido del plano más social, producido por las propias personas con discapacidad y sus familias e impuesto a la escuela, a contramano de los determinantes duros del dispositivo escolar clásico.

"...Creo que la integración favorece el desarrollo del niño que presenta alguna patología, ya que favorece su relación social, con sus pares, su integración debe ser acorde a las necesidades específicas del niño y tener en cuenta su maduración y no forzar al niño a que realice lo mismo que el resto de sus compañeros, así podrán verse cambios positivos en estos niños..." (Acompañante personal no docente-APND)

(la Inclusión) "...Me parece muy positiva siempre y cuando el trabajo sea "realmente integrar e incluir" al niño, deben vincularse y repensársela integración y la inclusión en nuestras prácticas educativas, para hacer posible la inclusión de muchos niños como Lautaro en la escuela común. La inclusión es un derecho, pero la realidad es que muchas veces termina siendo un esfuerzo por parte de las



instituciones..." (Maestra de apoyo a la Integración-MAI)

"...Pienso que la integración escolar ante todo es un derecho, esta buena siempre y cuando sea acompañada y se lo ayude al docente de la sala, porque incluir por incluir a un niño en la sala sin acompañamiento, no le sirve al nene y obstruye el trabajo de la docente de la sala..." (Maestra de sección nivel inicial-MS)

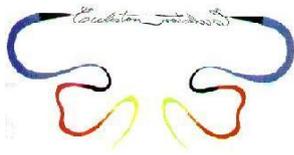
En cuanto a la intervenciones predominantes: entre las entrevistadas se subraya la necesidad de reforzar el trabajo en colaboración, a pesar de poner especial énfasis en la tarea del profesional o los profesionales que hacen el apoyo a la integración, lo cual da cuenta de la necesidad de pensar en unidades de análisis más complejas que la del niño "a incluir/integrar" o la clásica tríada sujeto-objeto/contenido a aprender/enseñar docente propuesta por Chevallard (1997).

"...Yo con M empecé en marzo y obviamente que cuando estoy yo que es lo miércoles es mucho mejor, es el día que mejor se porta, la seño me cuenta que los otros días cuesta, es un nene que lo que observamos que a las 11 de la mañana ya se cansa, ..." (MAI)

"...Todo el personal docente se involucra colectivamente en estos procesos y participa brindando su apoyo, ya sea a los niños, o a las docentes que con ellos trabajan, en las diversas situaciones que surgen desde lo cotidiano, generando un clima colaborativo que incide en el desenvolvimiento de la institución..." (En el relato de una Directora de Nivel Inicial-DNI)

"...Al Jardín llegó una maestra de apoyo a la integración pero en la escuela especial quedó un equipo interdisciplinario formado por la conducción de la escuela, psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, otras maestras integradoras, todos al servicio de pensar para el niño las mejores estrategias de intervención..." (MAI)

En cuanto al contexto de producción: en la mayor parte de los discursos de las diferentes agentes, se pondera el Jardín de Infantes, la escuela infantil; como institución que aloja, siendo la preocupación central el paso al nivel primario. De allí que surja la figura de la "permanencia" como herramienta institucional de "demora" en la inscripción en la escuela primaria. Esta estrategia tiene efectos sobre la



trayectoria escolar de los niños desde muy temprana edad.

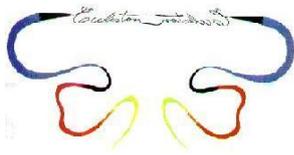
"...Durante este ciclo lectivo, se continúan realizando dos de los procesos de integración que se iniciaron en 2011, mediante las modalidades denominadas "permanencia" e "inscripción fuera de edad cronológica", dos niños transitan aún este recorrido. Estas instancias, han sido decididas en forma conjunta por los profesionales del EOE interviniente, los que atienden a los niños de manera particular, sus familias, las docentes de sala y las integradoras que acompañan a los niños en este proceso. Esta determinación nos generó dudas e incertezas, además de la idea de una enorme responsabilidad al pensar en una decisión que influye tan hondo en las trayectorias escolares..." (DNI)

"... ¿Qué pensás que va a pasar con M cuando vaya a la primaria? Va a necesitar seguramente un acompañamiento, y ahí vamos a ir viendo en su momento se verá. Lo van a volver a evaluar para ver si va a escuela común, a recuperación o a especial. Yo en M no creo que termine en una escuela especial pero

seguramente va a necesitar una maestra integradora..." (MAI)

"...M es uno más del grupo, yo lo evalúo de la misma manera que al resto. Considero que su rendimiento ha sido excelente. Creo que no va a tener ninguna dificultad en su escolaridad siguiente para ingresar a primer grado..." (MS)

En el estudio realizado, cuando se piensa en los destinatarios de la inclusión, en general se entiende que es el niño con discapacidad el que se beneficia aunque también se incluye a los demás niños en algunos casos y a la relación del niño y su familia con el Jardín. No se observa reconocimiento explícito de los docentes como destinatarios indirectos beneficiados por este proceso. Tampoco se identifica a la familia con capacidad de brindar información acerca del niño o la niñas, más bien la familia debe recibir la información y los requerimientos del Jardín aceptando las indicaciones de acompañamiento de los "especialistas". Esto resulta llamativo dado que el propio proceso político de la inclusión ha sido traccionado por las familias, como ya se dijo al comienzo. La



escuela pareciera ignorar este saber de las familias respecto de sus hijos con discapacidad.

"...Realizamos un gran trabajo en equipo con todos los actores institucionales y su familia. M a principios del año tenía un lenguaje corporal, o sea que para establecer vínculos con sus pares, pegaba y esto ponía mal al grupo. Se le explico a sus compañeros que le pasaba a M, fue un largo trabajo que hoy ha dado sus frutos, M se relaciona sin inconvenientes con sus pares. Ahora se comunica perfecto con el grupo. .. Yo veo muy bien la integración de M. A la mañana va al Instituto (especial) de sordos y a la tarde concurre a la escuela común..." (MS)

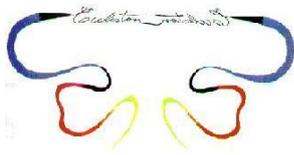
"...La familia influye mucho, sino hay una familia que acompañe, por más que nosotras trabajemos, tengamos la mejor voluntad, si no hay una familia que ayude no sirve de nada el trabajo. Me ha pasado, tengo un nene que tiene toda una situación familiar que ya escapa de nuestras manos, le hemos ofrecido que vaya a mi escuela en el horario que tengo horas libres como un maestra de apoyo para apuntalarlo y hacerlo ejercitar, y no fue nunca y vive a cinco cuadras del colegio, y ahí

fracasa todo lo que se hizo en el año, porque ese nene va a repetir por segunda vez, va a pasar a una escuela de recuperación, pero ya escapada de las manos de la maestra de grado y la integradora. La familia es muy importante no solo que colaboren, también que los lleven al tratamiento..." (MAI)

"...Es el que más necesita de la ayuda escolar para poder conducirse a futuro de un modo independiente en la sociedad. La diferencia está en que A tiene un retraso en el habla y tendrá un tiempo de adaptación distinto y requerirá de más ayuda para poder seguir los contenidos del grupo. Nuestra tarea es acompañarlo en ese camino, de ese modo nosotros entendemos la integración..." (MAI)

En cuanto a las "herramientas" que median y hacen posible estos procesos, se destacan como principales las "adaptaciones curriculares"¹⁴ⁱ que en la

¹⁴ Con la Declaración de Salamanca (junio 1994) en la que se enfatizó la importancia de adaptar los sistemas a las capacidades y necesidades de los niños es que subrayó la importancia de las adaptaciones curriculares como respuesta educativa a la diversidad. Una adaptación curricular se entiende una "individualización del currículum" dirigida a un niño/a con discapacidad con el objeto de acerca el currículum escolar: facilitando, modificando, eliminando contenidos u objetivos. Esta estrategia, resultó ser la forma más habitual de plasmar las acciones de adecuación del diseño



mayoría de los casos son realizadas por los profesionales de apoyo.

"...Yo planifico para todos iguales, por unidades didácticas, y en el momento de dar la clase uso estrategias metodológicas para que M entienda "yo le hablo de cerca, bien claro y él me lee perfectamente los labios..." (MS)

"...Las adaptaciones las realizo en función de las posibilidades de L y de lo que decidimos con mi coordinadora, que es lo más relevante para que lo incorpore..." (MAI)

"...N realiza todos los trabajos sin problemas, yo planifico directamente en base a las capacidades del grupo. En caso de que alguno no pueda realizar alguna consigna graduó el grado de dificultad..." (MS)

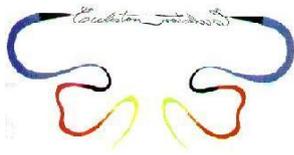
"...Dentro del proyecto de la docente aplico actividades extra programáticas haciéndole hincapié en la repetición con ayuda del tacto, olfato, juegos con rimas y canciones con sonidos onomatopéyicos y otras veces indicándole dónde fijar su atención mirándolo a los ojos y acompañándolo

curricular dirigido a los niños y las niñas con discapacidad. El énfasis se ha puesto sobre esta herramienta y no tanto sobre las relaciones y el trabajo colaborativo entre las áreas intervinientes.

con disponibilidad corporal. Llevo material extra para complementar las propuestas, aunque las actividades se planifican de acuerdo al Diseños Curricular. Las propuestas son las mismas para todo el grupo pero respetando los tiempos y posibilidades de A..." (MAI)

Tal como fue señalado en un trabajo anterior (Casal, Beraldo, Ali 2012) puede comprenderse que estas intervenciones tienen un potencial expansivo que hace que las mismas tengan efectos no sólo sobre los propios procesos de integración escolar que hacen a la inclusión educativa, sino que también sobre los determinantes duros de la escolarización; que si bien en el nivel inicial se flexibilizan, existen y son precursores de la escolarización primaria posterior.

¿Puede ser pensada la inclusión de niños con discapacidad como una oportunidad para hacer que estos nuevos modos de enseñar y aprender se aprovechen para que otros niños con y sin discapacidad aprendan y participen en la escuela? ¿Puede la propia incomodidad producir nuevos sentidos para instalar "otra práctica educativa" en el Jardín que tienda más hacia el despliegue de la diversidad que hacia la



“innecesaria homogeneidad”? Se trata de pensar en oportunidades para otorgar nuevos sentidos a la escolarización de niños pequeños y con ello posibilidades para hacer posible otra mirada acerca de la/s diversidad/es de las infancias en el Jardín.

Bibliografía:

Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2

Baquero R. (2000): *La educabilidad bajo sospecha*, Cuadernos de Pedagogía de Rosario N° 9.

Casal y Roccella (2013): *Inclusión educativa: modelo para armar*. Trabajo presentado en el Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación, área temática: formación de docentes de infancia disponible en http://www.academia.edu/3169254/Inclusion_educativa_modelo_para_armar

Casal, Beraldo, Ali (2012) *Agentes Psicoeducativos e inclusión en el Nivel Inicial*. Trabajo Presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

Dubrovsky, Silvia (2007): *Educación común, educación especial: un*

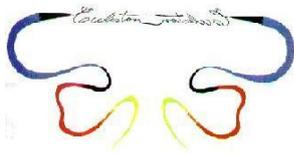
encuentro posible y necesario, disponible el 3 de junio de 2014 en http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf

Eroles, Carlos, Fiamberti, Hugo (2009): *Los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. UBA. Fundación Par.cap 1

Engestrom Yrjo (2001): *El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad*. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1

Frigerio G: (2004): *La (no) inexorable desigualdad*. Mimeo para la revista *Ciudadanos*

Larripa, Martín, Erausquin Cristina: *Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos en Anuario de Investigaciones Scielo*, v 14, dic 2008 disponible el 3 de junio de 2014 en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt



López comp (2009): Documento Ministerio de Educación de la Nación: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo de Argentina.

Martinis, Pablo y Redondo Patricia (comps.) (2006): Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas, Buenos Aires, del Estante Editorial

Pineau, Pablo (1998): ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo [reescritura del artículo "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización" presentado en el Seminario "Historia de la Educación en Debate" noviembre de 1993, y publicado en Héctor Rubén Cucuzza (comp.): Historia de la educación en debate, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996

Terigi, F (2009): Las trayectorias escolares, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Trilla, J. (1985): "Características de la escuela" en Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Laertes (Cap. 1).

Wertsch, J. (1999) "La mente en acción", Ed. Aique. Buenos Aires.

Normativa:

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial

Ley nacional de educación 26206- República Argentina (2006)

Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad (aprobada por Ley 26379 en la Rep Argentina- 2008)

El presente artículo es un avance de la tesis de Maestría sobre "Políticas y prácticas de inclusión educativa de niños con discapacidad en el nivel inicial" dirigida por la Mg Silvia Dubrovsky. Tiene antecedentes en la investigación iniciada sobre Configuraciones de Apoyo para la educación inclusiva en el marco del proyecto de investigación de Psicología Educativa sobre Psicólogos y su inserción en el campo educativo desde los años 2007 en adelante dirigido por la Mg. Cristina Erausquin en el cual participe hasta marzo 2014

Vanesa Casal es Maestranda en Psicología Educativa (UBA- Facultad de Psicología) con tesis en curso "Políticas y prácticas de inclusión educativa en el nivel inicial". Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA- Facultad de Filosofía y Letras) y Profesora para la enseñanza primaria (Normal 4). Docente en la cátedra de Psicología Educativa (cátedra 2 Ricardo Baquero) Fac de Psicología. Fue asesora en el Ministerio de Educación en temáticas vinculadas a Discapacidad, Inclusión Educativa, Capacitación y Derechos. Coordinadora y autora de la Especialización Superior Docente en Inclusión educativa dirigida a docentes- Ciudad de Buenos Aires. Coordinadora de los espacios de definición institucional en Inclusión Educativa y docente en el Normal Nro 6 para docentes de nivel inicial en formación. Fue Directora del área de Educación Especial en la Ciudad de Buenos Aires, antes Coordinadora del proyecto Red Inclusiva (tecnología educativa para niños y jóvenes con discapacidad), docente y directora en los niveles educativos primario, secundario, terciario y modalidad de educación especial. También llevo a cabo actividades de consultoría en temas de educación inclusiva. Autora de varios artículos vinculados con las temáticas



antes mencionadas que se han publicado en libros y otros medios gráficos y electrónicos.

Su email es: vcasal@bue.edu.ar



Cantar y jugar en inglés en nivel inicial.

Por Stella Maris Palavecino

Palabras Clave: RIMAS – NANAS -
EDUCACIÓN INICIAL -
LINGUISTICA

Este artículo presenta una propuesta para la enseñanza del idioma extranjero: la utilización de canciones, rimas y nanas como recurso en la clase de inglés de Nivel Inicial.

Desde que el niño nace conoce e interactúa con su entorno a través del juego y la música.

Aprende así a moverse, comunicarse, sociabilizarse y comprender el mundo que lo rodea.

Estas actividades se relacionan con la atención a las necesidades básicas como alimentar, sostener, acobijar y dormir al bebé, y son generalmente acompañadas por la voz del adulto. Por ejemplo, cuando el adulto observa al niño, mirando su mano por primera vez, repite el movimiento que generalmente acompaña con el ritmo de su voz.

El ritmo que acompaña ese movimiento origina un “espacio de juego” a través del cual el niño y el adulto interactúan y se comunican.

Si la música y el juego generan una corriente de comunicación, interacción y felicidad en el desarrollo del niño, deberían ser parte de todos sus aprendizajes. En este artículo, nos enfocaremos en el aprendizaje de inglés.

No es novedoso decir que los niños disfrutan de la música, las rimas y las nanas. Su naturaleza repetitiva y rítmica se vuelve un medio ideal y auténtico para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es por eso importante destacar algunos de los beneficios que puede generar este recurso en la clase de inglés.

Desde la perspectiva lingüística, las canciones, rimas y nanas crean un contexto natural de juego para presentar nuevos exponentes en inglés, estimulando la repetición de modo creativo y construyendo significados. Cantar en inglés promueve la adquisición de un nuevo lenguaje, el mejoramiento de la pronunciación y genera un clima de alegría para el aprendizaje.

Desde lo afectivo, fomenta actitudes positivas hacia la nueva cultura. Los



niños disfrutaban de jugar con la repetición de las rimas, nanas y canciones en un contexto lúdico relajado que abre un espacio significativo para el uso del idioma extranjero.

Como recurso cultural, los niños se aproximan a la cultura extranjera en un contexto auténtico, donde aprenden otros modos de hacer y de ser, y así revalorizar su propia cultura y costumbres.

No olvidamos mencionar otros desarrollos como el social y el cognitivo. Cantar en grupo es sinónimo de compartir experiencias y fomento de la identidad de grupo. Como así también, el acompañamiento con el cuerpo y acciones fomenta la construcción de significados y descubrimiento de nuevos usos del idioma extranjero.

A continuación se ilustrará cómo se generan los aprendizajes descriptos, utilizando como ejemplo una canción tradicional como 'London's Bridge is falling down'.

El maestro comienza la clase con la historia de esta canción. Este puente, ícono de un país de habla inglesa, se reconstruyó varias veces en el transcurso de la historia, con variados

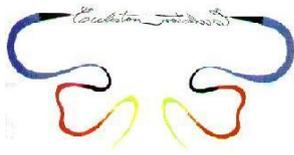
materiales. Cada vez que el puente se caía, los niños corrían a contarle a la reina lo sucedido, quien inmediatamente ordenaba construirlo con materiales más resistentes. Esta historia acerca al niño a una nueva cultura, en donde la reina cumple un rol dentro de la sociedad.

Desde lo cognitivo, jugar a 'London's Bridge' implica recrear un puente con dos niños, debajo del cual otros pasan hasta que el puente se cae. Este juego, con gestos y movimiento, fomenta la adquisición y construcción de nuevos significados del idioma extranjero a través del movimiento y a través de los gestos.

La música genera un contexto lúdico que favorece la repetición. Pero no la repetición por la repetición misma, si no con un sentido. El volver a construir el puente con otros materiales. Así, puede el niño jugar también con los sonidos y adquirir nuevas estructuras.

Desde la perspectiva social no es difícil imaginar que los niños querrán volver a jugar con esta rima y compartir otra experiencia placentera con el idioma inglés.

A modo de cierre, el docente puede centrarse en el aspecto cultural y pedirle a los niños que pongan en orden una historieta relacionada con la historia de



‘London’s Bridge’, y así evaluar el nuevo conocimiento cultural. O bien, centrarse en lo lingüístico e incentivar a los niños a imaginar cómo construir un puente con materiales del siglo XXI. Y así, crear otra canción con otros materiales y exponentes lingüísticos que surjan de la reflexión después del juego.

London Bridge is falling down

London Bridge is falling down,

Falling down, falling down,

London Bridge is falling down,

My fair Lady.

Build it up with wood and clay,

Wood and clay, wood and clay,

Build it up with wood and clay,

My fair Lady.

Procedimiento:

1. Introduce la historia del puente de Londres.
2. Enseña el juego a ‘London’s Bridge’ jugando con los niños de la sala.
3. Reflexiona después de jugar varias veces con qué materiales podría construirse un puente en

el siglo XXI. Habla del color, la textura, y otros componentes de los materiales. Algunos materiales que podrían mencionarse incluyen:

65

Iron	Copper	Bricks	Silver	Sticks	Bronze
Steel	Tar	Cement	Gold	Stones	Brass

4. Canta la nueva canción con los nuevos materiales sugeridos por los niños.
5. Finalmente, los niños pueden dibujar el nuevo puente e incluir estos dibujos en el ‘Rincón de Inglés’ para volver a jugar con ellos.

Referencias bibliográficas:

Calmels, D .2004. El Cuerpo Cuenta. CABA: Coperativa El Farol

Read, C.2007. 500 Activities for the Primary Classroom. Oxford: Macmillan

Will, S. 2010. Primary Music Box. Cambridge: CUP

http://kidshealth.org/parent/growth/learning/preschool_music.html

<http://www.rhymes.org.uk/london-bridge-is-falling-down.htm>



Stella Maris Palavecino es profesora y licenciada en Lengua Inglesa. Se ha desempeñado como docente de inglés de nivel medio, superior y universitario. En la actualidad se desempeña como formadora docente en el 'Instituto de Enseñanza Superior de Nivel Inicial Sara C de Eccleston', 'Instituto Superior del Profesorado Dr Joaquín V González' y 'Instituto Superior de Enseñanza en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández'. Participa en congresos como disertante en áreas afines a su especialidad, entre las que se encuentran la didáctica y fonología inglesa como segunda lengua. Se ha especializado en Fonética y Fonología Inglesa I en ENS en Lenguas Vivas 'Sofía Bronquen de Spangenberh', Fonética y Fonología Inglesa II en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas 'Juan Ramón Fernández y en Didáctica de Nivel Medio y Superior y TC III en el Instituto del Profesorado 'Joaquín V González'.

Su e-mail es: palavecinostella@ciudad.com.ar



Instalaciones sonoras móviles en la Sala de tres años

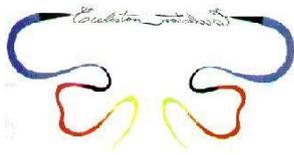
*Por Deolinda Betiana Cortez, Pamela
Martínez y Ana Laura Villalva*

El proyecto que se relata a continuación ha sido desarrollado en la Escuela Infantil N° 6 "Crisólogo Larralde" D.E 15 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Polo Educativo de Saavedra. Llevado a cabo en la sala de tres años "Verde Oscuro", turno mañana, en el marco de la cursada del taller 5: "Diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos", como parte del desarrollo de la carrera de formación de docentes de Educación Inicial del ISPEI "Sara C. de Eccleston".

En el mismo abordamos el área de Música teniendo en cuenta los ejes que contempla en Diseño Curricular para la Educación Inicial de dos y tres años (2000), como así también los escritos de la reconocida autora Judith Akoshky. Sustentándonos en todos estos aportes decidimos "encarar" el presente proyecto. Para esto estimulamos la producción sonora de los niños a través de experiencias significativas,

ampliando y enriqueciendo su bagaje musical.

La propuesta se pensó teniendo en cuenta el espacio con el que contaba la Institución. La sala de música era compartida con la biblioteca, y a la vez, en determinados días era utilizada para reuniones y entrevistas con autoridades del "CEPI" (Centro de estimulación pediátrico integral). Es por esto que se contempló la idea de que el producto final pueda moverse a diferentes espacios del jardín y sea utilizada por la sala de tres como por el resto del alumnado. Hablamos de Instalaciones Sonoras Móviles en dos sentidos, en primer lugar porque estas puede trasladarse de un espacio/contexto a otro lo cual produce una escucha diferente. Por otra parte, porque proponemos un juego de construcción donde los objetos se combinan para producir sonidos diferentes. Los niños pueden "poner y sacar", "mover" los diferentes objetos en distintos lugares produciendo sonoridades diversas.



La secuencia didáctica que diseñamos consta de cinco actividades:

ACT.1 "Explorar una manera de conocer las Propiedades sonoras de los materiales"

La actividad se realizó en la sala, la consigna inicial fue "Ahora en la sala se van a encontrar con diferentes tubos ¿probamos y escuchamos que sonidos se pueden hacer?"



ACT.2 "Primera construcción sobre Instalaciones sonoras, mismo material diferentes propiedades"

Al igual que en la primera también fue realizada en la sala, la consigna inicial fue "Ahora cada grupo va a construir instrumentos (Instalaciones sonoras) que suenen con un solo material, después se los hacemos escuchar a los demás".



ACT.3 "Segunda construcción de Instalaciones sonoras, mismo material diferentes propiedades"

Esta actividad se realizó en el parque, la consigna inicial fue: "Hoy vamos a construir instrumentos (Instalaciones sonoras) igual que ayer pero en otro lugar".



ACT.4 "Tercera construcción de Instalaciones sonoras eligiendo, combinando e incluyendo material novedoso"

La misma se realizó en el SUM, la consigna Inicial fue "Hoy vamos a construir instrumentos (Instalaciones



sonoras) con estos tubos y después se lo vamos hacer escuchar a los demás”



ACT.5 “Cuarta construcción de Instalaciones sonoras eligiendo, combinando materiales y propiedades”

Al igual que en la tercera actividad esta fue realizada en el parque, sin embargo el cierre fue en la sala para poder despedirnos y hacerles entrega de los regalos. La consigna Inicial fue *“Hoy vamos a construir instrumentos (Instalaciones sonoras) en otro lugar, pero tenemos que pensar bien qué objetos vamos a elegir para que después los vean y escuchen las familias”*.



Las actividades fueron pensadas para ser desarrolladas en cuatro momentos: Explorar, construir, tocar y escuchar. Cabe mencionar que en algunas actividades como por ejemplo en la primera, se destaca los momentos de tocar, escuchar y explorar a diferencia de la segunda actividad donde aparece el momento de construcción y el mismo se repite en la quinta actividad donde se construye con “sentido”, es decir buscando producir un sonido especial y al mismo tiempo para ser compartido con las familias.

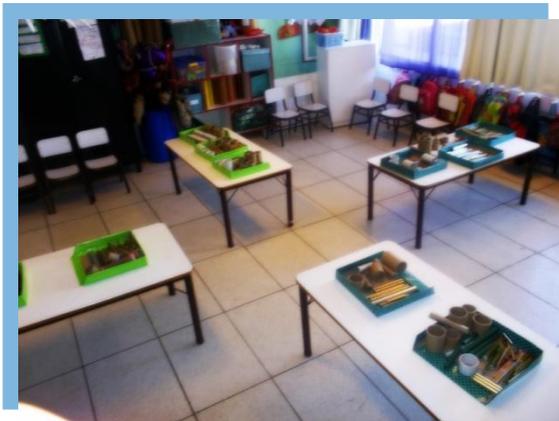
Consideramos fundamental dar a las actividades de exploración y construcción un formato lúdico, para que los niños disfruten del descubrimiento de los sonidos; beneficiando, a la vez, la cooperación y la interacción entre pares. Iniciamos nuestra secuencia haciendo mayor hincapié en la construcción del escenario, el cual a través de la



disposición del mobiliario y de los materiales brindados provocó, invitó y atrajo a la exploración.

El mismo fue armado teniendo en cuenta la seguridad de los niños, para que circulen libremente, generando autonomía para seleccionar según sus gustos y preferencias el material y el sector donde explorar.

En cuanto a los materiales que utilizamos para llevar a cabo nuestra propuesta formamos un "Conjunto base", para que los niños construyan la instalación. Entendemos por "conjunto base" la inclusión de diferentes tubos de distintos materiales tales como madera, plástico, metal y cartón de diferentes largos, como así también de diferentes diámetros. Con el objetivo de garantizar variabilidad que enriquezca la producción sonora.



Consideramos que tuvimos un buen criterio con respecto a la cantidad ya que no surgió ningún conflicto entre los

niños por falta de objetos. Los materiales fueron provocadores, durables, atractivos, manipulables, seguros, sonoros y variados. Cabe destacar que en el momento del orden del material les brindamos bolsas con sus respectivos nombres (cartón, plástico, madera y metal) para que niño guarde clasificando los materiales. Con esta propuesta se trabajo en el reconocimiento de las diferentes propiedades sonoras y físicas de los distintos materiales.

Durante la implementación se presentaron cambios con respecto a los materiales pensados inicialmente. En la cuarta actividad de la secuencia, decidimos modificar los objetos a causa de la sonoridad poco atractiva para los niños (cartón y plástico). Como así también la inclusión de nuevo material para percutir solicitado por los infantes. El cambio fue sugerido por la asesora del área de Música Prof. Laura Inda. Modificamos los tubos colocándoles a éstos en un extremo cinta de embalar y a otros globos. También armamos manojos de cartón y madera para lograr mayor sonoridad. El material novedoso que incluimos fueron instrumentos caseros para percutir.



El tipo de construcción que se propuso fue una forma de encastre particular dado que los diferentes elementos tenían ganchos para “colgar” en los distintos soportes, produciendo así una variedad de sonidos al tocar los distintos elementos que fueran parte de la instalación.

Los contenidos abordados fueron:

- ✓ Exploración sonora de materiales.
- ✓ Avance en el uso de diferentes modos de acción para producir sonidos.
- ✓ Elección del sonido: gusto por el sonido.
- ✓ Creciente capacidad de escuchar a los otros, sus sonidos.
- ✓ Construcción combinando diferentes elementos en una instalación tridimensional.
- ✓ Tocar: improvisación musical.

Concluida la implementación arribamos a la conclusión que pudimos enseñar todos los contenidos con interesantes resultados en toda la secuencia.

“La exploración sonora de materiales”, “el avance en el uso de diferentes modos de acción para producir sonidos”

y “la elección del sonido: gusto por el sonido”, prevalecieron durante las cinco actividades. Si bien los niños necesitaron un tiempo para explorar y disfrutar a través de esta la sonoridad de los materiales, por medio de la suma de nuevos elementos para percudir logramos la aparición de nuevos modos de acción y el afianzamiento de las acciones que ya realizaban.

“La creciente capacidad de escuchar a los otros, sus sonidos” y “Tocar: improvisación musical” se afianzaron más a partir de la tercera actividad. Ya en la quinta tuvieron más lugar la escucha y “La construcción combinando diferentes elementos en una instalación tridimensional” se fue incrementando a través del tiempo.

En la última actividad no utilizamos los instrumentos para percudir, ya que no había un soporte para este, también porque la consigna tenía una intención, es decir construir una instalación sonora para mostrársela a las familias. Por esta misma razón decidimos proponer una determinada cantidad más acotada para que el fin no sea solo “colgar por colgar”.

En cuanto a las intervenciones durante la secuencia, las mismas fueron guiadas pero no dirigidas, teniendo en cuenta los



principios de la enseñanza que propone Kamii, C. En cada intercambio de cierre de la actividad se plantearon algunos interrogantes y se destacaron acciones de los niños que se habían dado durante la misma. Por ejemplo: *¿Qué pueden hacer con esto?, ¿Suena igual?, ¿cómo lo hiciste?, ¿Escuchamos?, ¿Sonará igual si le agregamos tubos de cartón? ¿Y si hacemos lo mismo con tubos de plástico? ¿Tocamos con los tubos de madera, sonó igual?*

Creemos que nuestro proyecto fue llevado a cabo con interesantes resultados dado que al momento de realizar la entrega de los regalos "llamadores de ángel", éstos los recibieron con festejo y alegría, destacando las ganas de llegar a sus casas y poder mostrárselos a sus familias haciéndolos sonar.



*Una hermosa canción...
un momento oportuno para el canto...*

*algunos instrumentos para tocar y
acompañar...*

Un tiempo y un lugar para escuchar...

un espacio para compartir...

... para aprender...

... para descubrir...

... para disfrutar...

Judith Akoschky



El pañuelo y La Zamba en el movimiento bailado y en el encuentro con los otros

***Por Graciela Paulic, Lucía Gasperotti,
Lara López, Katherine Marchionni,
Fredelinda Obregón, María Inés
Rivarola, y Marina Ungolo Marsan***

*Experiencia desarrollada por las
alumnas Lucía Gasperotti, Lara López,
Katherine Marchionni, Fredelinda
Obregón, María Inés Rivarola, y
Marina Ungolo Marsan; coordinada
por la profesora Graciela Paulic y
asesorada por la profesora Alejandra
Re*

Introducción

La siguiente experiencia fue realizada por las alumnas del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston" Lucía Gasperotti, Lara López, Katherine Marchionni, Fredelinda Obregón, María Inés Rivarola, y Marina Ungolo Marsan, en el marco de Taller 5 y Prácticas de la Enseñanza: "Diseño, Puesta en Marcha de Proyectos y Evaluación". Esta instancia de prácticas estuvo coordinada

por la profesora Graciela Paulic y asesorada por la profesora Alejandra Re (especialista del área de Expresión Corporal). El proyecto denominado "*El pañuelo y La Zamba como mediadores en el movimiento bailado propio y en el encuentro con los otros*"¹⁵, se desarrolló durante el 1º cuatrimestre del año 2014.

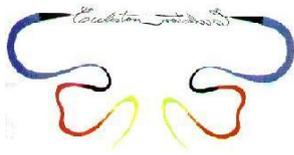
El presente trabajo se realizó en la sala amarilla de 5 años del JIC N°4, "Dr. Florencio Escardo"¹⁶, perteneciente al D.E 16, situado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El eje central de nuestro proyecto fue la Expresión Corporal Danza, el movimiento bailado. Incorporando como recursos, la música, el pañuelo y la Zamba, como mediadores entre el niño y la búsqueda del propio movimiento bailado.

A partir de lo mencionado anteriormente, decidimos abordar La Zamba, una danza folklórica argentina, como fuente de inspiración en la búsqueda del propio movimiento

¹⁵ El trabajo completo se puede encontrar en la Biblioteca Margarita Ravioli, perteneciente al ISPEI "Sara C. Eccleston", en formato papel y digital.

¹⁶ Agradecemos al Equipo Directivo y Docente la posibilidad de desarrollar nuestra experiencia, abriéndonos las puertas para trabajar en conjunto. (Directora: Lidia Scarpelli; Vicedirectora: Nancy Domínguez Álvarez)



bailado y el encuentro con el otro, por medio del pañuelo. Nos propusimos acercarles a los niños la posibilidad de expresar, comunicar y transmitir por medio de su cuerpo y, a partir de los movimientos bailados generados por éste, por medio del pañuelo. También, que puedan valorar sus producciones, su propia danza y las de sus compañeros y que descubran en el placer de bailar, otra forma de manifestarse.

En el presente relato, de nuestra propia experiencia, explicaremos en primer lugar el diseño y la planificación de la propuesta, luego mostraremos algunas fotografías de distintas situaciones ocurridas durante las implementaciones, para finalizar con nuestra conclusión de la experiencia.

Fundamentación de la propuesta

Al fundamentar nuestra propuesta creemos relevante explicar por qué consideramos de suma importancia la enseñanza de esta disciplina en el Nivel Inicial. Comenzaremos exponiendo la opinión de Harf y Stokoe (1996)¹⁷, quienes refieren a la importancia de incluir disciplinas que utilicen el cuerpo

¹⁷ Harf, R., Stokoe, P. (1996). La expresión corporal en el jardín de infantes. Buenos Aires. Editorial: Paidós.

como un medio expresivo, en el ámbito escolar. Teniendo en cuenta, que el niño debe “ser creador, capaz de elegir y seleccionar instrumentos” (Harf y Stokoe, 1996: p.27) para su desarrollo integral, lo cual favorece el desarrollo relacionado con las áreas social, emocional y corporal. Por otra parte, también consideramos el impulso natural que poseen los niños con respecto al baile, del cual hace mención Rudolf Von Laban y, como señala el Diseño Curricular (2000)¹⁸, tendremos en cuenta los conocimientos que poseen los niños sobre su propio cuerpo y sus distintas maneras de expresarse corporalmente. En esta disciplina, se retomarán las expresiones corporales cotidianas, las cuales serán el punto de partida de toda propuesta de Expresión Corporal - Danza.

Brindaremos al alumno la posibilidad de escoger o seleccionar las acciones que desee realizar y desarrollar mediante su cuerpo, a partir de un objeto con el cual pueda entrar en una relación creativa, utilizando diferentes recursos como mediadores en la

¹⁸ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2000). Diseño Curricular para la Educación Inicial: Niños de 4 y 5 años.



búsqueda de su propio movimiento. En este caso, el pañuelo será el objeto mediador en la comunicación del movimiento bailado, es decir que, "Funciona como una extensión del propio brazo" (Maximiliano Guerra, 2012). Es por eso que será de gran importancia en nuestra propuesta ya que propicia la sensibilización, el movimiento corporal y la improvisación para la comunicación con un otro. Para ello, haremos hincapié en momentos de encuentro y desencuentro.

Otro recurso importante para esta disciplina es el estímulo sonoro, el cual resulta primordial para la Expresión Corporal, ya que "contribuye a desencadenar el movimiento corporal". (Diseño Curricular, 2000: p.185). Nosotras utilizaremos la música de la Zamba (perteneciente al folclore argentino), además de su danza, como inspiración, para "apoyar y favorecer las búsquedas creativas del movimiento expresivo." (Diseño Curricular, 2000: p.185). Se reproducirán, durante las actividades, músicas instrumentales pero, también, se ofrecerá a los niños distintas canciones con letra, teniendo en cuenta su calidad poética, con el fin de ampliar el capital cultural de los pequeños, ya que, es tarea de "(...) la

escuela proveer a los niños canciones de calidad en sentido literario y musical" (Origlio, 1998: p.91).

Además, se utilizarán recursos visuales y audiovisuales, tales como videos e imágenes seleccionadas previamente, referidos a La Zamba, para favorecer en la formación del alumno una mayor comprensión sensible y gusto por la disciplina.

Otros aspectos que se tendrán en cuenta, que hacen a la propuesta en sí misma, son los materiales y el espacio físico, a fin de que las actividades se desarrollen de manera armónica, en un clima relajado que favorezca la concentración, y de manera gozosa para niños y docentes. En cuanto a los materiales, tendremos a disposición un grabador, CD con las músicas y canciones, un pequeño cofre donde se presentarán los pañuelos, notebook y proyector. Por otra parte, seleccionamos dos espacios físicos: el aula de música y el patio de primaria con piso de madera, para la realización de las actividades.

Para ello, y en relación con lo que sostienen las autoras mencionadas en el Marco Teórico, Porstein (2009), Jaritonsky (2001), Harf y Stokoe (1996), prestaremos disposición corporal para compartir con los niños



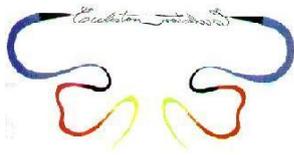
las actividades, teniendo una mirada atenta a lo que suceda con ellos, dando consignas claras, tanto verbales como corporales, enriqueciendo la propuesta con intervenciones que sean significativas, alentando a los niños en sus producciones y respetando las posibilidades de cada uno, reconociendo y destacando sus logros, permitiéndonos gozar de sus creaciones.

Teniendo en cuenta a la importancia de incluir disciplinas que utilicen el cuerpo como un medio expresivo a la cual hacen referencia Harf y Stokoe (1996), consideramos valioso poder acercarles la presente secuencia a los niños de Sala Amarilla de 5 años, considerando que los mismos, en su cronograma escolar habitual, cuentan con disciplinas como música y educación física, en donde utilizan el cuerpo desde otra perspectiva. Creemos que, al acercarles esta propuesta dentro de la disciplina de Expresión Corporal, colaboraremos con un mayor y mejor desarrollo integral de los niños, en donde buscaremos brindarles herramientas para que éstos comiencen a construir su propia manera de expresarse corporalmente; su propia danza. Sostenemos lo previamente citado siguiendo lo expresado en el Diseño Curricular (2000) respecto al

deber del Nivel Inicial de brindarles a los niños un amplio espectro de vivencias de calidad en relación a esta disciplina. Es a partir de esto que buscaremos desarrollar una secuencia que cumpla esa premisa.

Puesta en marcha...

OBJETIVOS (Que los niños...)	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Produzcan movimientos bailados individuales • Enriquezcan sus producciones a partir de la observación de imágenes de bailarines • Conozcan la música y danza de la Zamba para producir sus propios movimientos bailados • Aprecien el baile de sus compañeros • Puedan crear movimientos grupales con códigos que definan y 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer múltiples oportunidades para la contemplación y apreciación de elementos propios de La Zamba, danza folclórica argentina y su música. • Conmover y habilitar la entrada al campo de la danza ampliando el capital cultural de los niños. • Aproximar a los niños a diferentes producciones artísticas tomando contextos de fotografías de bailarines con pañuelos y



<p>compartan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realicen producciones grupales • Indaguen nuevos canales de expresión a través del movimiento • Enriquezcan su imaginación y creatividad • Amplíen su capital cultural conociendo la Zamba como parte de nuestro folclore argentino • Indaguen distintas maneras de interpretar un mensaje (cómo emitir dando respuestas creativas para sí mismos) 	<p>audiovisuales del video Canal Encuentro, "En Danza: La Danza."</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagar nuevas maneras de interpretar y producir mensajes en movimiento: comunicación intrapersonal, interpersonal, grupal e intergrupala. • Improvisar movimientos, gestos y posturas explorando el espacio personal, espacio total, espacio social y escénico. • Desarrollar una actitud crítica como lector de otras producciones
---	--

encuentren y que puedan obstaculizar la tarea.

- Tener en cuenta que el espacio utilizado no sea un lugar de paso, que no haya distractores, y que permita un clima de concentración.
- Seleccionar el lugar donde se ubicará el grabador/computadora y que éste, sea de fácil acceso.
- Prepararse para la actividad, sacándose las zapatillas (con o sin medias), abrigos u otros elementos que dificulten el movimiento.
- Reunir al grupo cerca de la docente para que les comente la actividad a realizar, puede retomar lo hecho en otras oportunidades.
- Dar tiempo entre consignas.
- Tener momentos tranquilos, de exploración de movimientos, donde se repitan los movimientos.
- Momentos de trabajo grupal y otros, individual, en parejas, pequeños grupos.
- Realizar un cierre, reuniendo al grupo y que ellos puedan realizar comentarios sobre la experiencia. Los cierres deben variar.

Antes de comenzar a planificar, tuvimos en cuenta las condiciones necesarias para enseñar Expresión Corporal tal como indica el Diseño Curricular 2000, las cuales son:

- "Armar" el nuevo espacio, reubicando los objetos que allí se



Actividad 1

“Apreciación, contextualización de la Zamba y búsqueda del movimiento bailado a través de la danza y el Pañuelo”

En esta primera propuesta se utilizó el video del bailarín argentino Maximiliano Guerra, emitido por el Canal Encuentro: “En Danza: La Zamba”, como disparador y nexo para contextualizar La Zamba y el uso del Pañuelo. El video se presentó editado, con una duración aproximada de 7 minutos y medio. Consideramos que fue un recurso adecuado para provocar la atención de los niños y fue, mediante la apreciación de éste, que quisimos “favorecer en la formación del niño una mayor comprensión sensible y el gusto por esta disciplina artística que lo vinculara con las manifestaciones estéticas.” (Diseño Curricular 2000: p 186).

La implementadora no realizó ninguna intervención durante el desarrollo del video para no interrumpir la apreciación de los niños y, para que éstos, tengan una mejor observación del mismo. Nos pareció una decisión acertada, debido que el video era claro, conciso y de corta duración.

De esta manera, uno de los objetivos propuestos en la actividad: “Que el niño logre ampliar su capital cultural conociendo la Zamba como parte de nuestro folclore argentino”, se logró llevar a cabo ya que los niños vivenciaron un primer acercamiento con esta danza al poder apreciar el video; momento en el cual se los vio muy sensibilizados e interesados por el mismo. Además, las intervenciones de la implementadora, como las preguntas problematizadoras o, el hecho de retomar acciones de los niños, dieron lugar a una mejor comprensión, contextualización y significación, por parte de ellos.

Cabe destacar la importancia de hacer referencia mediante las consignas a la búsqueda del movimiento bailado y no solamente al movimiento del pañuelo.

Además es necesario “darles siempre tiempo entre consigna y consigna. Ya que (...) los niños necesitan acomodarse, cerrar una idea para comenzar otra (...)”. (Diseño curricular, 2000). Debido que esta actividad fue muy dirigida y los niños no tuvieron un momento de libre exploración con el pañuelo.

Actividad 2



***“Hacia la caza de imágenes en
búsqueda del propio movimiento
bailado”***

En un primer momento como inicio de la actividad, la implementadora retomó el video de Maximiliano Guerra, visto en la propuesta anterior e, inmediatamente, los niños retomaron el uso del pañuelo y el baile. La implementadora hizo hincapié en los movimientos y en que no sólo se movía la mano con el pañuelo, sino todo el cuerpo, ya que el pañuelo “Funciona como extensión del propio brazo” (Guerra, 2012).

En un segundo momento como desarrollo de la actividad, la implementadora y la ayudante pedagógica les repartieron a los niños los pañuelos, realizando movimientos corporales para inspirarlos en el movimiento bailado. Se realizó de dicha manera, porque el pañuelo es un recurso fundamental en nuestra propuesta, en el marco de la Zamba. Luego de esto, se dejaron unos minutos de exploración del espacio, del pañuelo y de movimientos acompañados al ritmo de una Zamba.

A continuación, se realizó la apreciación de 3 imágenes de bailarines solistas con pañuelos. Las imágenes

fueron presentadas en el respaldo de una silla cubierta por una tela lisa, para cuidar la estética, tanto de las fotos como del soporte para su presentación.

Las apreciaciones se realizaron en 3 momentos distintos. Se observó de a una imagen por vez y luego de cada observación, la implementadora dio un tiempo a los niños para que realicen diversos movimientos. La misma, guió la observación de las imágenes a partir de las intervenciones de los niños, poniendo énfasis en la posición del cuerpo y posibles movimientos del cuerpo que los intérpretes pudieran haber hecho para llegar al movimiento plasmado en las fotografías. La propuesta fue que cada uno llegara a ese mismo movimiento corporal, de la manera que quisiera (utilizando los diferentes niveles corporales, diferentes alturas). Para acompañar esta búsqueda se utilizaron Zambas instrumentales.

A partir de las imágenes observadas, los niños junto con la implementadora nombraron los movimientos que surgieron a partir de la apreciación de las mismas, consensuando entre todos su denominación: giratorio volador, la trampa, piedra, escondido. Esto fue realizado para comenzar a construir un



código de movimientos compartido, que serán retomados en actividades futuras.

Como cierre de la actividad, la implementadora propuso un momento de relajación, el cual, fue acompañado con una Zamba muy suave de fondo, y con la palabra. La implementadora y la ayudante pedagógica fueron pasando por los niños, acariciándolos con los pañuelos, con el fin de propiciar la relajación por medio de la percepción utilizando el pañuelo.

Imágenes utilizadas como recurso



Actividad 3

“Bailar su propia danza en dúos, a partir de la apreciación de imágenes”

Para comenzar, la implementadora y su ayudante pedagógica, repartieron los pañuelos realizando diferentes movimientos corporales con una intención de invitación a los niños, buscando sensibilizarlos y conmoverlos.

En esta tercera actividad, nos centramos en la producción de movimientos bailados en parejas. Teniendo en cuenta este objetivo, la implementadora y su ayudante pedagógica dividieron al grupo en dúos.

Una vez que todos los niños tuvieron su pañuelo, la implementadora presentó “El juego del espejo”, a partir de una consigna cerrada, teniendo en cuenta que, más allá de que cada niño le imprimiera su sello personal a los



distintos movimientos, se buscaba que el juego se resolviera de una manera determinada. Consideramos que el juego fue adecuado, como una estrategia para adquirir nuevos conocimientos por parte de los niños, ya que, al imitar los movimientos bailados realizados por su compañero, los niños pudieron ampliar su propio repertorio de movimientos corporales.

Al finalizar este momento, la implementadora reunió al grupo cerca de ella. Allí, dio inicio al momento de apreciación de la primera de las tres imágenes. Presentó distintas fotografías de bailarines bailando en parejas, que habían sido seleccionadas previamente.

Las apreciaciones se realizaron en 3 momentos distintos. Se observó de a una imagen por vez y luego de cada observación, la implementadora dio tiempo a los niños para que realicen diversos movimientos bailados en dúos. La consigna fue que cada pareja llegara a ese mismo movimiento corporal, de la manera que quisieran.

Finalmente, la implementadora invitó a los niños a guardar los pañuelos bailando, y luego, propuso el cierre de la actividad. Invitó a los niños a sentarse junto a ella para conversar sobre la experiencia, cumpliendo con las

condiciones necesarias para la organización de la tarea que propone el Diseño Curricular (Marco Teórico, p.28)

Por último, la implementadora y su ayudante pedagógica, propusieron un momento de relajación.

Imágenes utilizadas como recurso



Actividad 4



***“Imitación, improvisación e
interpretación de movimientos bailados
grupales”***

En esta actividad seguimos utilizando el pañuelo como mediador en la comunicación con un otro y como provocador del movimiento bailado. La implementadora y su ayudante pedagógica, hacen entrega de este recurso con movimientos corporales bailados. Es decir que las mismas se muestran como guías y realizan una entrega con intención. Siguiendo esta idea, y según señala Guerra (2012) en el programa “En Danza”, el pañuelo “funciona como extensión de nuestro propio brazo”.

En esta actividad, dividieron al grupo en dos subgrupos para que pudieran apreciar y producir. Para esto, apreciaron dos imágenes de varias personas bailando a la vez, que fueron seleccionadas previamente. En el momento de producción, los movimientos bailados se realizaron en grupo, siempre utilizando el pañuelo.

La implementadora realizó preguntas para guiar la observación, respecto a la postura corporal, al uso del pañuelo, resaltando que son varias personas que terminan con un mismo movimiento.

Los niños con la implementadora acordaron que podían realizar movimientos bailados propios, los que ya realizaron en las actividades anteriores u otros que deseen, teniendo que finalizar el movimiento en una misma pose (de manera grupal). Mientras tanto, los miembros del otro grupo, observan y aprecian. Luego intercambiaron los roles. En dichos momentos, seguimos la idea de Kalmar (2005) de poder apreciar para producir y producir, para una mayor mejor apreciación.

Imágenes utilizadas como recurso



Actividad 5

***“Producción de movimientos bailados
grupales, a partir de la creación de un
código propio consensuado”***



La implementadora y su ayudante pedagógica, para comenzar entregaron los pañuelos, realizando distintos movimientos bailados y de manera personal a cada niño.

La implementadora propone formar dos grupos de los cuales, uno producirá movimientos bailados en parejas, mientras el otro aprecia. Eisner (2002), menciona que todos los Lenguajes Artísticos Expresivos se encuentran atravesados, transversalmente, por los procesos de apreciación, producción y contextualización.

Durante la producción de movimientos bailados, la implementadora fue mostrando siete fotografías de los niños realizando los pasos que ellos mismos nominaron, durante las actividades anteriores: giratorio volador, piedra, trampa, escondido, atrapado, saludo a la princesa y mezcladito. Los niños copiaban cada imagen que la implementadora hacía aparecer.

Una vez que finalizó la producción del primer grupo, la implementador realizó el cambio de roles: quien apreciaba, iba a producir, y viceversa. La implementadora repitió la acción con las fotografías durante el baile del segundo grupo.

Seguidamente, la implementadora propone una puesta en común acerca de lo ocurrido e invita al grupo a realizar un último baile, todos juntos. Les indica que puede ser de forma individual o en pareja, que cada uno elija cómo y con quién bailar.

Para finalizar la actividad, la implementadora y su ayudante pedagógica proponen realizar una ronda entre todos y realizar distintos movimientos con el pañuelo, utilizando los distintos niveles, involucrando los distintos circuitos, realizando movimientos y pausas. En esta última actividad, se vieron reflejados los movimientos que han logrado los niños a lo largo de la secuencia, pudiendo, entre todos, acordar los movimientos bailados a realizar, utilizando un lenguaje corporal consensuado y requiriendo realizar algún movimiento en particular o nuevo.

Fotografías tomadas durante la implementación



Algunas reflexiones luego de haber vivido la experiencia de Taller 5

Durante el desarrollo del Marco Teórico, nos fuimos apropiando de los fundamentos de esta disciplina, profundizando su valor formativo, su recorrido histórico en la Argentina, y su incorporación en el contexto escolar en propuesta de enseñanza.

Consideramos que el desarrollo del Marco Teórico, resultó fundamental para nuestra propia formación,

En la búsqueda de nuevos movimientos que propone la Expresión Corporal y teniendo en cuenta la contextualización

de “la Zamba”, decidimos utilizar el pañuelo como recurso mediador, provocador y facilitador del propio movimiento bailado; como extensión de nuestro propio brazo, según plantea Maximiliano Guerra (2012).

Desde un comienzo, los niños se mostraron atraídos por la propuesta. Creemos que esto estuvo relacionado, por un lado, con el vínculo que la implementadora y su ayudante pedagógica pudieron establecer con ellos y, por otro, con los recursos utilizados, tanto el video “en Danza: La Zamba”, la música y, las imágenes de bailarines con movimientos bailados, y el pañuelo como mediadores para que los niños logren su propio movimiento bailado con diferentes movimientos creativos.

Creemos necesaria la enseñanza de distintas danzas folclóricas argentinas, en el Nivel Inicial, como parte de la transmisión de nuestro acervo cultural. Es así que, para dar continuidad a estos contenidos, proponemos abordar otra danza folclórica, desde un trabajo interdisciplinario en las áreas de música y educación física¹⁹, en conjunto con la docente de la sala. Para ello, podría

¹⁹ Desarrollando Expresión Corporal, debido a que son disciplinas con contenidos y enfoques diferentes.



continuarse esta secuencia a partir de otra danza como lo es el Chamamé, ya que puede diferenciarse notablemente de la Zamba por sus aspectos rítmico-musicales, provocadores de otros movimientos creativos.

Para finalizar, a la hora de reflexionar sobre lo vivenciado y aprendido a lo largo de este Taller 5, todas coincidimos en remarcar la importancia que tuvo el trabajo grupal. Si bien a lo largo de la carrera, son reiteradas las veces que se trabaja de esta manera, creemos que, en este trayecto, esto toma un nuevo significado. Consideramos interesante compartir brevemente nuestra experiencia, a fin de fundamentar la afirmación realizada.

Cuando iniciamos el Taller, si bien no nos conocíamos entre todas, pudimos conformar un muy buen grupo. Al iniciar el desarrollo del Marco Teórico, conseguimos una muy buena dinámica de trabajo en la cual todas investigábamos distintos autores y en conjunto, luego de realizar discusiones teóricas, lo redactábamos. Sin embargo, en el avance del Taller, y ante el aumento de exigencias, cambiamos esta metodología de trabajo, realizando en una producción individualizada la cual uníamos, en el mencionado Marco. Esto

nos dio como resultado un acopio de información que, si bien era amplio, no lograba mantener un hilo conductor, claro y entendible. Finalmente, luego del acompañamiento de nuestra profesora de taller, logramos darnos cuenta de lo realizado y retomar la metodología utilizada en un primer momento.

Con esto, queremos hacer hincapié en el significado del trabajo en grupo, en el cual, no alcanza con que todas trabajen individualmente y lo sumen a un trabajo grupal; sino que, se debe lograr una verdadera interacción entre sus miembros, a partir de la cual todas trabajan en conjunto, discutiendo teóricamente, respetado las distintas opiniones, y buscando llegar a un mismo objetivo.

Finalmente creemos que, mediante el esfuerzo y colaboración de cada una de nosotras y, el acompañamiento constante de nuestra profesora y asesora, logramos llevar a cabo el taller. Por supuesto que para lograrlo, conllevó un arduo y comprometido trabajo, el cual se pudo apreciar en el marco teórico finalizado, en la propuesta didáctica y en las implementaciones realizadas en el jardín, así como



también, en las evaluaciones de las mismas.

Graciela Paulic es Licenciada y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación de la Universidad de Bs. As. Profesora de educación Preescolar. Instituto Nacional del Profesorado de Jardín de Infantes de Moreno, Prov. de Bs. As.

Fue docente del GCBA en el Nivel Inicial, con una amplia experiencia y Coordinadora de la Carrera y Profesora del Profesorado en Educación Inicial del Instituto Superior Nuestra Señora de las Nieves; y profesora del ENS N°1, ENS N°4 en diversas instancias curriculares.

Ha dictado en la Universidad del Salvador, en el Instituto de Capacitación Continua, en el Post-Título Superior en Dirección de Instituciones Escolares el Seminario Procesos de Construcción de la Calidad Institucional y en el Ciclo de Licenciatura en Animación de Org. Culturales y Sociales con Orientación en Org. Sindicales el Seminario Programas y Proyectos Sociales y Culturales.

Se desempeñó como profesora de la USAL en la Tecnicatura de Jardín Maternal, en el dictado de Planificación y Evaluación I y II y en Observación y Práctica de Residencia.

Actualmente es Coordinadora del Campo de la Formación Específica en el ISPEI Sara C de Eccleston, y profesora de diversas instancias curriculares y en el IES Juan B. Justo es Coordinadora del Campo de la Formación de La Práctica Profesional y profesora del mismo

Ha escrito, dictado cursos y participado en congresos sobre temáticas referidas a la Educación Inicial y la Formación Docente y asesorado a Instituciones de Educación Inicial.

Su email es: gmpaulic@yahoo.com.ar

Lucía Gasperotti es alumna regular del ISPEI Sara C de Eccleston, cursando actualmente la residencia.

Desempeñó el cargo de pasante ad honorem en Jardín de Infancia Mitre, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fue preceptora y maestra suplente en Jardín Maternal "Rayito de Sol" Florida, Buenos Aires.

Su email es: lulygasperotti@gmail.com

Lara López es alumna regular del ISPEI Sara C de Eccleston, cursando actualmente la residencia.

Su email es: lopez-lari@hotmail.com

Fredelinda Maria Obregón Tijeratts es estudiante del ISPEI Sara Ch. Eccleston, actualmente realizando la residencia.

Su mail es: frede_obregon@hotmail.com

María Inés Rivarola es estudiante del ISPEI Sara Ch. Eccleston, actualmente realizando la residencia.

Su mail es: ines.rivarola@gmail.com

Marina Ungolo Marsan es estudiante del ISPEI Sara Ch. Eccleston, actualmente realizando la residencia.

Su mail es: mariungolom@gmail.com

Katherine Marchionne es estudiante del ISPEI Sara C. Eccleston, realizando en este cuatrimestre la residencia. Actualmente se desempeña como auxiliar en sala de deambuladores.

Su mail es: marchionnikatherine@gmail.com



El cuaderno de comunicaciones

Nos comunicamos aprendiendo a leer y escribir

Por E. Mónica Sodor

A través de este breve relato, quisiera compartir algo de mi experiencia en la sala. Una docente de sala de 5 años comparte una experiencia en la que propone a los niños el uso del tradicional cuaderno de comunicaciones para acercarlos al conocimiento de la lectura y la escritura.

Hace algunos años, en ocasión de hacerme cargo de una sala de 5 años, al momento de trabajar con el cuaderno, se me presentaron varias opciones y también preguntas y cuestionamientos. ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Qué quiero lograr? ¿Cómo lo aprovecharían más y mejor los alumnos? ¿Se podría usarlo como incentivo para escribir?

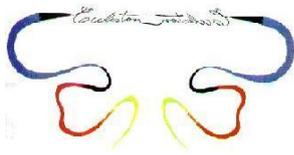
La propuesta ha sido entonces abordar las prácticas de lectura y escritura utilizando el cuaderno de comunicaciones "real" para que los niños registraran allí el trabajo que

realizaban en la sala, encontrándole un propósito a la escritura (conservar memoria, informar, comunicarse a distancia, expresar sentimientos, jugar con el lenguaje), incluyendo registros, dibujos y notas que consideráramos importantes.

Citamos el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires (2000), donde se afirma que "...el cuaderno de comunicaciones es un canal de comunicación entre las familias y el Jardín. Se trata de un cuaderno que si bien manipulan los niños, comunica información o inquietudes a las familias y que éstas deben encontrar como espacio privilegiado para hacer llegar sus dudas, pedidos y sugerencias. En este marco les damos espacio de participación a los niños.

Debemos recordar que el interlocutor es la familia, que sus integrantes necesitan recibir y dar comunicaciones claras, amables."

Cuando los niños comunican un hecho importante del quehacer de la sala a sus familias, van generando sentido de pertenencia a la vez que profundizan profundizar el proceso de apropiación de la lengua escrita.



que promovieran aprendizajes, como por ejemplo:

- usarlo como agenda de registro de las actividades cotidianas y significativas, tales como: anotar el puntaje de un juego, la canción que aprendieron en música o una receta de cocina,



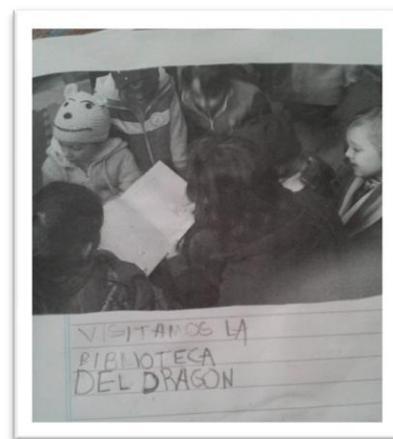
Se favorecen así las oportunidades para que ellos mismos produzcan textos con diferentes propósitos lingüísticos, acercándose a la representación convencional de la lengua escrita, ensayando formas personales de escritura y/o construyendo las mismas a partir de las referencias que ya tienen, las que se irán enriqueciendo a través de múltiples portadores de texto y de sus experiencias al respecto.

Si se promueven situaciones donde ellos puedan poner en juego sus propios saberes, para re-conceptualizarlos y construir otros nuevos, se apuntará a formar un grupo de lectores y productores de textos en la sala y en el Jardín.

Resignificar el uso del cuaderno implicó en este caso, el diseño de actividades



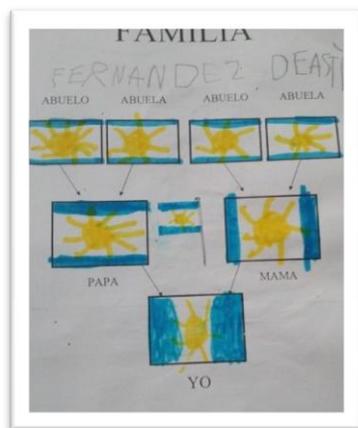
- registrar mediante dibujos, fotos y/o escrituras alguna salida educativa,



- registrar el seguimiento de un proceso,



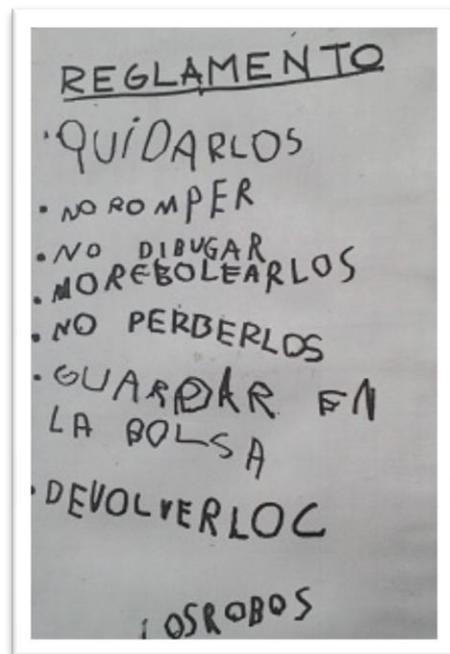
- llevar una tarea para completar en casa.



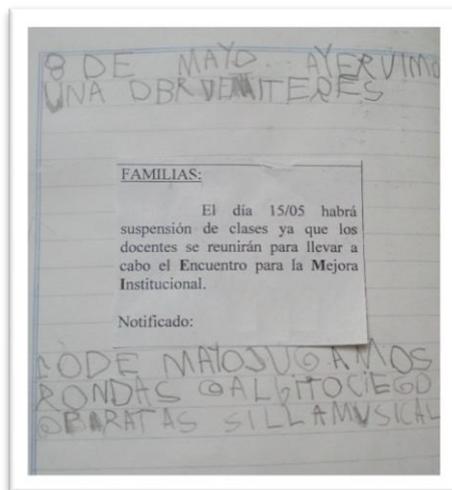
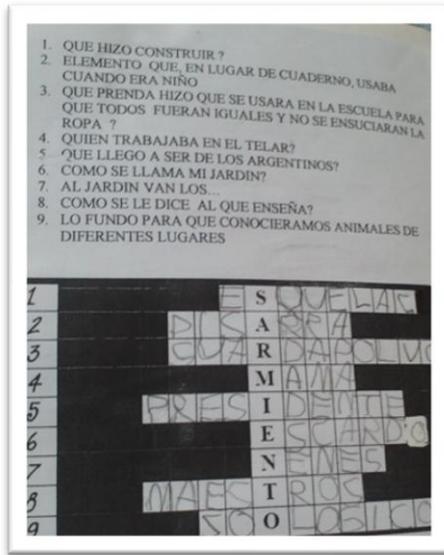
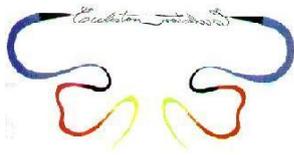
Estas actividades, además, son verdaderos desafíos cognitivos para los niños, aproximándolos indiscutiblemente a situaciones reales de comunicación.

Aunque se estimule a los niños a leer y escribir, no es objetivo del Jardín que logren leer convencionalmente ni que produzcan escrituras alfabéticas.

Pero experiencias que los acerquen a la escritura convencional, les darán herramientas para producir mensajes dictando a otros, “escribiendo” asociando palabras y letras con las que ya conocen, reconociendo el valor social de la lengua escrita para guardar memoria, para enviar mensajes, fundamentalmente para comunicarse.



Los niños logran un vínculo con el cuaderno, sintiendo la posibilidad de usarlo como un espacio donde volcar sus impresiones. La elaboración y el trabajo personal que refleja, están ligados a las experiencias por las que está atravesando el grupo, los proyectos que se están trabajando, los libros que se están leyendo, su articulación con 1er grado, etc.



El registro es una memoria que se conserva, y posibilita al alumno volver a lo escrito o a lo producido, permitiendo retrabajar lo ya realizado y reelaborarlo.

Aprenden, al mismo tiempo, a usar la hoja de manera convencional (de arriba hacia abajo; de izquierda a derecha) a seguir y a trabajar en un orden.

Rosa Windler y Ana Malajovich plantean en “El cuaderno de aprestamiento en la Escuela Infantil” (disponible en <http://www.educared.org>) que “Un ambiente cargado de señales codificables para el niño, letras y números, un pizarrón que refleja la tarea del momento, carteleras con expresiones significativas para el grupo, una computadora a la cual se consulta cuando hay dudas o en la cual se registran proyectos, o mensajes para enviar a otras personas... todo esto puede formar parte de la vida del Jardín y es importante que esté allí.”

En este devenir cotidiano donde suceden situaciones significativas para los chicos resulta necesario leer y escribir y es aquí donde los niños se inician en las prácticas del lenguaje al participar del uso de verdaderos textos de uso social.

Elizabeth Monica Sodor, inicio su carrera docente, en el ámbito privado, formando parte del equipo de conducción del Jardín de Infantes COCHINELA, luego se incorporo como Maestra de Sección de Nivel Inicial en el J.I.C. N°4 del D.E N°16 "Dr. Florencio Escardo", perteneciente al GCBA, donde revista actualmente.

Realizó cursos de perfeccionamiento docente, participó en publicaciones del programa “Infancia en Red” del portal educativo EducaRed, además de ser coautora del libro PLANIFICACIONES DE MAESTROS PARA MAESTROS, 2° TRAMO, 4 AÑOS, de la Editorial Hola Chicos.



Recientemente, expuso experiencias trabajadas en la sala en INNOVA 2014, "Un encuentro con la educación, la ciencia y la tecnología" - Nivel Inicial.

Participa este año del programa HACELO CORTO, organizado por el Programa Medios en la Escuela.

Su email es: monicasodor@yahoo.com



Bibliografía sobre los artículos

publicados

(Libros, Revistas y Vídeos)

Por Mónica Maldonado

“Apuntes para un análisis estético del Jardín de Infantes”

Autores: Daniel Brailovsky, Rosana Ponce y María Consuelo Gaitán Clavijo

Palabras claves: EDUCACIÓN INFANTIL – ESTÉTICA – CULTURA MATERIAL – ESPACIO ESCOLAR

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Cabanellas, Isabel; Eslava Clara (2005). Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Grao
- Marichalar, Inés (1995). La inteligencia se construye usándola. Madrid: Morata

“Leer Literatura: El Libro Álbum”

Autora: Estela Quiroga

Palabras claves: LITERATURA – LIBRO ALBUM - PARATEXTOS

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Ortiz, Beatriz; Lillo, Mario (2010). Hablar, leer y escribir en el jardín de infantes. Buenos Aires: Homo Sapiens.

“Inclusión educativa de niños pequeños con discapacidades en el Nivel Inicial. Avances de un estudio”

Autora: Vanesa Casal

Palabras claves: INTEGRACIÓN ESCOLAR - INCLUSIÓN EDUCATIVA

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Borsani, María José (2011). Construir un aula inclusiva: estrategias e intervenciones. Buenos Aires: Paidós
- Casullo de Más Vélez, Marta; [et al] (2008) ¿Qué pasa con los niños con necesidades educativas especiales en la educación inicial? Buenos Aires: Hola Chicos.



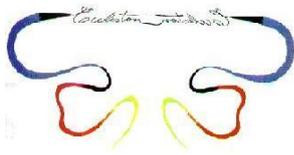
“Cantar y jugar en inglés en nivel inicial”

Autora: Stella Maris Palavecino

Palabras claves: RIMAS – NANAS -
EDUCACIÓN INICIAL -
LINGUISTICA

***Bibliografía sugerida como
ampliatoria:***

- Banfi, Cristina (2010). Los primeros pasos en las lenguas extranjeras: modalidades de enseñanza aprendizaje. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hernández, Claudia Weil de; Baeza de Hernández, Silvia (1983). El niño y el aprendizaje temprano del inglés. Buenos Aires: Pac.



***Sitios de Internet relacionados
con las temáticas abordadas por
los artículos en este número de la
Revista:***

Por Ana María Rolandi

Artículos:

*"Apuntes para un análisis estético del
Jardín de Infantes"*

<http://www.estanislaolangelo.com.ar/files/anteloespaciocem.pdf>

Este texto se publicó en el año 2007 en el libro: *Las formas de lo escolar*. Ricardo Baquero, Gabriela Diker, Graciela Frigerio (Comps.) Ciudad de Buenos Aires. Editorial del Estante dirigida por Graciela Frigerio y Gabriela Diker. No dejen de recorrer su sitio:

<http://www.cemfundacion.org.ar/bibliografia.asp>

<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2911/1/TFG-L155.pdf>

Este trabajo analiza, desde la perspectiva de varios autores, el espacio como recurso pedagógico, desde los fundamentos que propone la Pedagogía para la Educación Inicial. Es así como

se muestran los principales factores que condicionan los espacios escolares y las necesidades que se deben respetar al momento de la creación de los mismos, presentándose tres modelos de organización espacio-aula y varias experiencias en espacios de una institución escolar, como ser: el comedor, la biblioteca escolar y el patio. También presenta una herramienta para la evaluación de los espacios interiores y exteriores, que favorece la posibilidad de otorgar calidad a la práctica educativa.

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9494220093A/17767>

Este artículo trata de resaltar la importancia que la configuración del espacio escolar tiene en materia de calidad educativa. Para ello analiza los diferentes tipos de espacios escolares que se proponen en el sistema educativo español relacionándolos con las connotaciones de carácter prescriptivo de la propuesta del M.E.C.

"Leer Literatura: El Libro Álbum"

<http://integrar.bue.edu.ar/integrar/blog/articulo/que-son-los-libros-album/>



Información publicada por el Portal Integrar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en su sección *Recursos Pedagógicos*. Además de hacer una descripción de lo que son los Libros Álbum, ofrece información sobre referencias bibliográficas y Sitios Web relacionados con el tema.

<http://www.narrativasdigitales.com/libroalbum/>

Este artículo, escrito por Sandra Milani y publicado en el Sitio Web denominado "Narrativas digitales", ofrece una caracterización de los Libros Álbum y muestra algunos ejemplos de ellos.

http://odas.educarchile.cl/interactivos/ver_para_leer.pdf

El libro *Ver para leer* entrega los elementos necesarios para conocer en profundidad el libro álbum y las distintas maneras en que este puede ser utilizado en la sala de clases. Incluye una serie de artículos, entrevistas, testimonios y textos teóricos, cuyo objetivo final es dar nuevas herramientas para fomentar la lectura en nuestro país. Se proponen diez actividades para aplicar con niños y jóvenes de distintas edades. Este material, en formato pdf, fue publicado por el equipo de Bibliotecas Escolares

CRA del Ministerio de Educación de Chile, en el año 2009.

"Inclusión educativa de niños pequeños con discapacidades en el Nivel Inicial. Avances de un estudio"

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/especial/integracion.php?menu_id=22904

Información provista por el Sitio Web del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre los dispositivos para la integración con los que cuenta la Ciudad dentro del marco de las propuestas de Educación Especial.

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>

Pdf que contiene la Resolución CFE 155/11 en la que se plantea la política de la modalidad de Educación Especial en vistas a profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo para asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas.

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/174-12.pdf>

Esta es la Resolución CFE 174/12 la cual propone las "Pautas federales para



el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”.

<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Corrado.pdf>

Esta ponencia denominada “Algunas reflexiones sobre los criterios institucionales en la integración de niños en el Nivel Inicial”, cuyas autoras son Rosana Egle Corrado y María Alejandra Ballester, ha sido publicada en el X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”, realizado en la ciudad de Mendoza en el año 2008. Es un trabajo que intenta recuperar algunos principios teóricos y prácticos relacionados con la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el Nivel Inicial. Es intención de sus autoras ofrecer una perspectiva o mirada sobre la integración escolar y los modos de intervención, ampliando el espacio de intercambio y discusión acerca del trabajo con la diversidad desde una reflexión pedagógica crítica.

“Cantar y jugar en inglés en nivel inicial”

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/ba_y_sus_idiomas.pdf

Este documento presenta las políticas lingüísticas de la Ciudad de Buenos Aires, brindando un panorama de la oferta en enseñanza de lenguas en la jurisdicción y buscando responder a la pregunta “¿qué lenguas se hablan y enseñan, y dónde?”.

<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/79.pdf>

Este artículo, denominado “El inglés y la educación audiovisual en niños y niñas preescolares” ofrece una propuesta de trabajo acerca del inglés para el nivel de preescolar. Es un proyecto que se ha desarrollado por más de tres años en el Valle de Toluca (México), con experiencias y resultados muy satisfactorios. El diseño de este Proyecto busca promover e impulsar las habilidades comunicativas en idioma inglés del niño de edad preescolar.



***Convocatoria a la Revista N° 20:
Segundo Cuatrimestre 2014.***

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica N° 20, del Segundo Cuatrimestre de 2014.

A partir del año 2008 el Consejo Directivo del ISPEI Sara C. de Eccleston, propone que la revista especializada en Educación Infantil y en Formación Docente para la Educación Infantil integre artículos de temáticas diversas.

Continuamos con la recepción de relatos de experiencias desarrolladas en el ámbito de la Educación Infantil y de la Formación Docente para la Educación Infantil, con temática abierta.

Invitamos a todos los docentes y estudiantes de la Carrera de Formación Docente para el Educación Infantil como así también a docentes y equipos de las distintas instituciones que tengan a su cargo el desarrollo de la Educación Infantil a participar en esta publicación con artículos o con relatos de experiencias.

Nos parece muy valioso compartir este espacio de intercambio académico con el fin de enriquecer el trabajo de todos.

La **fecha límite** para la recepción de artículos es el **viernes 21 de Noviembre de 2014.**

Las "Orientaciones para autores" se publican en el link del sitio del ISPEI Eccleston

(<http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar>)
y los artículos deben ser enviados a revistaeccleston@yahoo.com.ar



Orientaciones a los autores

Con el objeto de facilitar la publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación.

Los trabajos deben ser de mediana extensión y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida.

Deben ser inéditos.

Preferentemente, los artículos enviados no deben ser sometidos en forma simultánea a la consideración de otros Consejos Editoriales. En caso de que ello ocurra, los autores deberán informar al Comité Editorial de esta revista.

La evaluación por parte del Comité Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación.

Los trabajos deben enviarse con un resumen de no más de 5 (cinco) líneas, indicando aquellas palabras clave que permiten dar cuenta de su contenido. Deben consignarse además del nombre del/os autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de Eccleston incluye dos tipos de escritos: a) "artículos" de mediana extensión de no más de 12

(doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios; b) "experiencias" cuya extensión no debe superar las 3 (tres) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

Los trabajos deben enviarse por correo electrónico hasta la fecha establecida para cada número, a la siguiente dirección de e-mail: revistaeccleston@yahoo.com.ar.

La presentación será en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12. La presentación debe acompañarse de un abstract junto con los siguientes datos: nombre y apellido, mail, institución a la que pertenece y tres palabras claves. Los cuadros y gráficos, si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato jpg. En todos los casos, debe especificarse el nombre del archivo y el programa utilizado.

Para los casos de "Experiencias", el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: HTUnormas.apa.UTH La bibliografía debe consignarse con



exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición.

No se aceptarán artículos que tengan más de 4 autores; en el caso en que haya más de personas, quedará solamente explicitada su colaboración como colaboradores a pie de página.

El Comité Editorial se reserva el derecho de efectuar los cambios formales que requieran los artículos, incluyendo los títulos, previa consulta con el/los autor/es. En caso de que los cambios excedan la dimensión formal, el artículo será remitido nuevamente al/los autor/es para que personalmente se realicen las correcciones sugeridas. En estos casos, el/los autor/es deberán reenviar el escrito en la fecha que les serán comunicada.
